**Подписной индекс**
**в общероссийском каталоге**
**«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят пятый. Часть 5.

ISSN 2311-1305




Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 12.04.2017. Сдано в набор 17.04.2017.
Формат 60х90х16. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. страниц 20. Тираж 500 экз. Цена свободная.

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**
**РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)**
**«КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**
**им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## Серия: Педагогика и психология
## 55 (5)

## Сборник научных трудов

Ялта
2017

**УДК 37**
**ББК 74.04**
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 12 апреля 2017 года (протокол № 4)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 5. – 376 с.

**Главный редактор:**
Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор
**Редакционная коллегия:**
Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор;
Аблаев Э. А., доктор педагогических наук, профессор;
Заслуженюк В. С., доктор педагогических наук, профессор;
Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор;
Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор;
Шушара Т. В., доктор педагогических наук, доцент;
Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, доцент;
Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент;
Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор;
Черный Е. В., доктор психологических наук, доцент;
Дорожкин В. Р., доктор психологических наук, доцент;
Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор;
Усатенко О. Н., кандидат психологических наук, доцент;
Бура Л. В., кандидат психологических наук;
Латышева М. А., кандидат психологических наук, доцент;
Мартынюк О.Б., кандидат психологических наук, доцент.
**Рецензенты:**
Ефимова В. М., доктор педагогических наук, доцент;
Якса Н. В., доктор педагогических наук, доцент.

**Учредитель:**
**ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»**

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о перечне рецензируе-мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Журнал включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2017 г.
Все права защищены.



**Для заметок**

**Для заметок**





**УДК: 374.1**

**кандидат технических наук, доцент Балабанов Игорь Петрович**
Набережночелнинский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Набережные Челны);
**магистрант Бочкарев Андрей Игоревич**
Набережночелнинский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Набережные Челны)

# ОБУЧЕНИЕ СОТРУДНИКОВ ПЕРВИЧНОГО УРОВНЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА ИНСТРУМЕНТАМ АНАЛИЗА И СТАТИСТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССАМИ

*Аннотация.* В статье предложен метод обучения сотрудников первичного уровня (рабочих) инструментам статистического управления процессами (SPS) на примере контрольных карт. Сам метод основан на эффекте первого впечатления, в котором основное внимание уделяется снятию психологических барьеров, возникающих при использовании сложных математических аппаратов лицами рабочих специальностей. В статье излагается переработанная методика обучения построения контрольных для указанных лиц. Предложен обучающий лист – рабочая инструкция, располагаемая на рабочем месте при внедрении инструментов статистического управления процессами на технологическом производстве.

*Ключевые слова:* обучение сотрудников первичного уровня, статические методы управления процессами, рабочая инструкция.

*Annotation.* The article suggests a method of training primary level (workers) employees for statistical process control tools (SPS) using control charts. The method itself is based on the effect of the first impression, in which the main attention is paid to the removal of psychological barriers arising from the use of complex mathematical apparatus by persons of working specialties. The article presents a revised methodology for constructing control for the specified persons. A training sheet has been developed - a working instruction that is available at the workplace when implementing tools for statistical management of processes in technological production.

*Keywords:* training of primary level employees, static methods of process management, work instruction.

**Введение.** На сегодняшний день, в условиях рыночных отношений, одним из ключевых показателей деятельности любого предприятия является качество выпускаемой продукции и производственных процессов. Обеспечение уровня качества, наиболее полно удовлетворяющего потребности клиентов, определяет конкурентоспособность, а также успешное функционирование и развитие любого бизнеса. Для обеспечения требуемого уровня качества, а также его постоянного непрерывного совершенствования, качеством необходимо научиться управлять. Внедрение системы управления качеством обеспечит предприятию повышение уровня рентабельности и рост прибыли за счет увеличения эффективности производства, улучшения качества

производимой продукции и сокращения издержек, связанных с контролем и отбраковкой дефектной продукции.

Однако за такой, на первый взгляд, простой истиной скрывается весьма трудоемкая и нелегкая работа. Работа, заключающаяся не только в создании системы эффективного управления качеством, но и в формировании надлежащих условий, когда качество ложится в основу производственного процесса.

Одним из таких условий является организация деятельности предприятия по общепринятым правилам или стандартам, которые позволяют компании двигаться в направлении постоянного непрерывного совершенствования качества производимой продукции.

Для предприятий, чья деятельность связана с проектированием, производством, наладкой и обслуживанием продукции, предназначенной для автомобильной промышленности, таким стандартом является международный стандарт ISO/TS 16949.

Внедрение системы менеджмента качества на основании требований стандарта ISO/TS 16949 является одним из главных требований всех мировых производителей автомобилей к своим поставщикам. По оценкам экспертов, разница в закупочных ценах у поставщиков, имеющих сертифицированную систему менеджмента качества и не имеющих ее, может достигать 50 % [1].

В методологическом плане принципиально важным для семейства стандартов ISO серии 9001 является введенное положение о том, что вся работа, выполняемая организацией, рассматривается как совокупность взаимосвязанных процессов. Поэтому одним из важнейших требований является управление процессом, основными этапами которого являются планирование, измерение, отслеживание процесса посредством сравнения измеренных значений с эталонными. Управление же – регулирование процессов на базе информации, полученной по результатам сравнения, или иначе применение статистических методов на этапах планирования и управления процессом [2].

Статистическое управление процессами (SPC) – мощное орудие менеджмента, предназначенное для непрерывного мониторинга ключевых процессов бизнеса и диагностики их текущего состояния. Если диагностика показывает, что процесс находится в статистически управляемом состоянии, то его улучшением должен заниматься менеджмент. Сотрудники здесь вряд ли помогут. Напротив, если процесс нестабилен, то только у них есть шанс отыскать причину нестабильности и устранить ее, вернув процесс в управляемое состояние.

Основным инструментом анализа и статистического управления процессами являются контрольные карты, предложенные Уолтером Шухартом в США более 80 лет назад. Но лишь в последние два-три десятилетия контрольные карты начали применяться в широких масштабах. К сожалению, данный инструмент почти незнаком современным российским инженерам, а те немногие, кто о нем знает, часто не вполне корректно его применяют. Отчасти это объясняется тем, что обе книги У. Шухарта до сих пор не переведены на русский язык, а имеющаяся по контрольным картам литература грешит различными изъянами. Самого стандарта и всех его приложений порой также оказывается недостаточно, чтобы оценить многочисленные нюансы [3].





**Кочисов В. К.**
**Гогицаева О. У.**
**Хадикова И. М.**
**К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ** **308**

**Лайпанова Л. Х.-Д.**
**РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ** **314**

**Ланина Н. В.**
**ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЙОГОЙ** **322**

**Мамонова Е. Б.**
**Федосеева Т. Е.**
**ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ** **329**

**Манукян В. Р.**
**ПЕРЕХОД ВО ВЗРОСЛОСТЬ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ВЗГЛЯД В МНОГООБРАЗИИ КОНТЕКСТОВ** **335**

**Неклюдова В. В.**
**ПРАВОПОСЛУШНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ КАК РЕЗУЛЬТАТ СФОРМИРОВАННОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ** **342**

**Неклюдова В. В.**
**ИМИДЖ ГОРОДА И ВУЗА КАК ФАКТОР ВЫБОРА ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА** **348**

**Толстых Л. Р.**
**Ишмаева Д. Р.**
**ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА** **354**

**Трегубова Н. А.**
**К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** **361**

**Шабанов А. Г.**
**Борщ А. А.**
**ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ** **246**

**Шурыгина В. В.**
**Тухватуллин Р. Р.**
**Шурыгин А. С.**
**ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ** **255**

**ПСИХОЛОГИЯ**

**Ефимова Н. А.**
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СОХРАНЕНИЯ И ПРЕРЫВАНИЯ ЖЕНЩИНАМИ БЕРЕМЕННОСТИ** **263**

**Забабурина О. С.**
**Щекотихина И. В.**
**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ - ПСИХОЛОГОВ** **271**

**Кириллова Е. Б.**
**ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ** **277**

**Кисова В. В.**
**Суворова Е. А.**
**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ФЕНОМЕНОВ ПИАЖЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ** **285**

**Комарова С. В.**
**Савин А. В.**
**Якубенко Е. Н.**
**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ СОТРУДНИКОВ ДЕТСКОГО САДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА** **292**

**Комарова С. В.**
**Серегина Н. В.**
**Савин А. В.**
**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ** **299**





Но, как оказалось, возникающие сложности связаны в большинстве случаев даже не столько с нюансами и изъянами, которые остались не до конца объясненными стандартом или различной специальной литературой. Как показывает практика, специалисты, занимающиеся внедрением статистических методов на предприятии, испытывают значительные трудности с их восприятием [4]. Действительно, когда на человека, впервые столкнувшегося со статистическими методами, обрушивается целый набор трудных для понимания сложных формул, таблиц и графиков, у него, как и у многих людей, возникает вполне естественное желание – прекратить данную работу или, по крайней мере, надолго ее отложить.

**Формулировка цели статьи.** Предлагаемая в данной статье методика призвана облегчить именно первичное восприятие статистических методов управления процессами у специалистов, столкнувшихся с их внедрением.

В основу статьи заложен эффект первого впечатления. Вместо того, чтобы сразу нагружать человека сложными терминами, формулами и расчетами, от которых он, скорее всего, вообще потеряет желание заниматься статистическими методами, нужно объяснить их суть на максимально доступном и понятном языке, сформировав в нем желание изучать и внедрять данные методы. Ведь как показывает опыт ведущих мировых организаций, результат того действительно стоит.

**Изложение основного материала статьи.** Итак, после того, как будет определена значимость статистических методов управления процессами в рамках функционирования предприятия, стоит перейти непосредственно к сути данных методов – построению контрольных карт на рабочем месте. Стоит разъяснить сотруднику, что основные решения принимает инженер, а его задача только фиксировать указанные параметры в указанном месте и провести обобщение результатов по указанной методике. При этом упор нужно делать на визуализацию, т.е. конкретное объяснение: что и куда записывать. Следует указать, если слушатель что-то забудет, у него всегда есть доступ к простой инструкции.

Приведем пример такого разъяснения, но в начале всегда требуется донести некоторое количество теории. Для рассматриваемого примера это будет выглядеть так: в большинстве случаев, для эффективного анализа стабильности процесса, как по разбросу, так и по расположению уровня, контрольные карты для количественных данных применяют и рассматривают попарно: одна карта для среднего процесса, другая – для разброса [6].

Для построения контрольных средних значений и размахов ($\overline{x}$-$R$ –карта) требуется провести следующие операции:

а) Определение объема выборок (n). Первый шаг при подготовке контрольных карт – это выбор оптимального объема подгрупп. Как правило, это значение лежит в пределах от 2 до 25 и выбирается исходя из технических либо экономических соображений. К примеру, метод разрушающего контроля характеризуется высокими затратами на измерение, соответственно, в данном случае объем выборки выбирается наименьшим. Общий рекомендуемый объем выборки – 4-5 измерений. Данный объем выборки объясняется тем, что даже при условии того, что распределение некоторых контролируемых значений не является нормальным, распределение средних значений все равно будет стремиться к нормальному. Эти расчеты производит инженер рабочего места.

б) Определение частоты выборок. Не существует каких-либо рекомендаций или общих правил по определению частоты отбора подгрупп, ввиду слишком большой разнообразности процессов, которые отличаются друг от друга величиной затрат на измерение и продолжительностью. Частота отбора подгрупп должна быть достаточной для того, чтобы выборки отражали возможные причины изменений процесса во времени. Частота и правила отбора групп производит инженер.

в) Определение числа выборок. Для достоверного определения стабильности процесса рекомендуется брать как минимум 20 выборок, включающих в себя 100 или более значений. Согласно общим рекомендациям, для объема выборки равного 4-5 достаточным значением числа выборок будет 20-25. Эти расчеты производит инженер рабочего места.

г) Построение карты средних и карты размахов. Разъясняем, что этот этап необходимо реализовывать обучаемому. Напоминаем, упор нужно делать на визуализацию, т.е. конкретное объяснение: что и куда записывать:

- На первом этапе построения контрольных карт необходимо сохранить результаты проведенного измерения. Записывается в соответствующую таблицу (рисунок 1). Нужно делать пять измерений каждые 2 часа (здесь, конкретно для рассматриваемого рисунка). Даты и время измерения уже записаны.

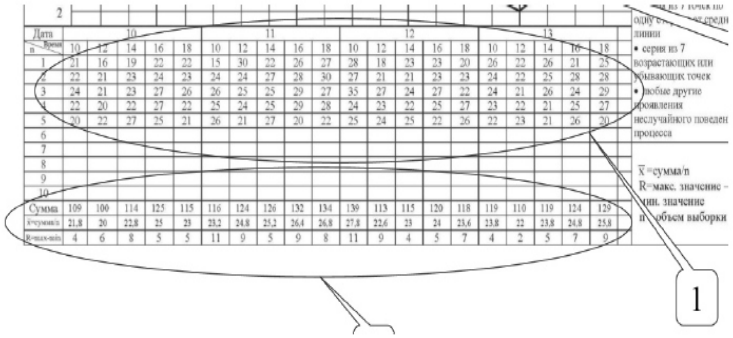



Рисунок 1. Размещение исходных данных

- На втором этапе, необходимо рассчитать среднее и размах для каждой группы согласно формулам (рисунок 2.а). Среднее это среднее арифметическое, а размах – разность между наибольшим и наименьшим значениями. Результаты заносятся в таблицу (рисунок 3.б).





**Михайлов И. Л.**
**Леопа А. В.**
**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЛДАТ ЗАПАСА В ГРАЖДАНСКОМ ВУЗЕ 190**

**Неклюдова В. В.**
**ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ 195**

**Николайчук О. А.**
**ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ 201**

**Оконешникова Н. В.**
**ВОСПИТАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЯКУТСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК 208**

**Петрова Л. Г.**
**Ван Дунжунь**
**ОСОБЕННОСТИ СТРОЕНИЯ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СРАВНЕНИИ С РУССКИМ 214**

**Серёдкин Н. А.**
**ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ РЕШЕНИИ ТАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ 220**

**Чотчаева М. Х.**
**Хубиева Ф. М.**
**КУЛЬТУРА ЧТЕНИЯ КАК ДУХОВНАЯ ЦЕННОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА 226**

**Шабаев А. Т.**
**ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ СПЕЦКУРСА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ (НА МАТЕРИАЛЕ САМБО) 234**

**Шабаева Г. Ф.**
**Танюкевич А. В.**
**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА БАЗЕ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЕТСКОГО САДА И ВУЗА 240**

**Конькина Е. В.**
**Савинова И. А.**
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕСТРУКЦИИ В ИНТЕРНЕТ ПРОСТРАНСТВЕ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ЯВЛЕНИЯ** **131**

**Костикова Д. А.**
**КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОПЫТА ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА** **137**

**Куклина С. С.**
**Шевченко А. И.**
**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ЕДИНИЦА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СУБКОМПЕТЕНЦИИ В ВУЗЕ** **145**

**Купавцев Т. С.**
**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ** **152**

**Левченко В. В.**
**Карташева С. В.**
**Соколова Е. А.**
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФЕНОМЕНА «ОДАРЕННОСТЬ»** **160**

**Лукьянченко И. В.**
**РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ И ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМУЛЫ РЕЧИ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЙ КАК ЭЛЕМЕНТОВ СИТУАЦИИ ДАРЕНИЯ** **165**

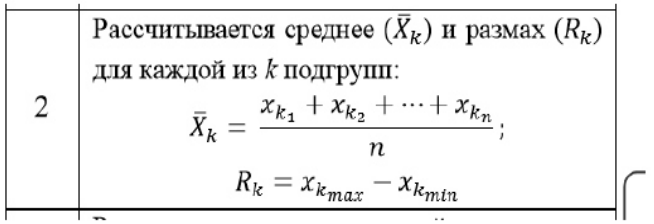
**Лутченко Н. Г.**
**Перевозникова Н. И.**
**Иванов В. Г.**
**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ФИТНЕСА В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НАСЕЛЕНИЯ** **171**

**Малюга А. Н.**
**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАНДАРТА И ФГОС** **177**

**Медведева А. В.**
**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТАФОРЫ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ** **184**








*а) Элемент рабочей инструкции: формулы для выполнения этапа 2*



| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | |
| Сумма | 109 | 100 | 114 | 125 | 115 | 116 | 124 | 126 | 132 | 134 | 139 | 113 | |
| $\bar{x}$=сумма/n | 21,8 | 20 | 22,8 | 25 | 23 | 23,2 | 24,8 | 25,2 | 26,4 | 26,8 | 27,8 | 22,6 | |
| R=max-min | 4 | 6 | 8 | 5 | 5 | 11 | 9 | 5 | 9 | 8 | 11 | 9 | |



*б) Элемент рабочей инструкции: реализация формул этапа 2*

**Рисунок 2. Реализация второго этапа формирования контрольных карт**

Этапы с третьего по девятый раскрываются аналогичным образом. Третий этап – построение центральной линии карты средних; четвертый – построение центральной линии карты размахов; пятый, шестой, седьмой, восьмой и девятый этапы – построение границ распределений средних и размахов (рисунок – 3).

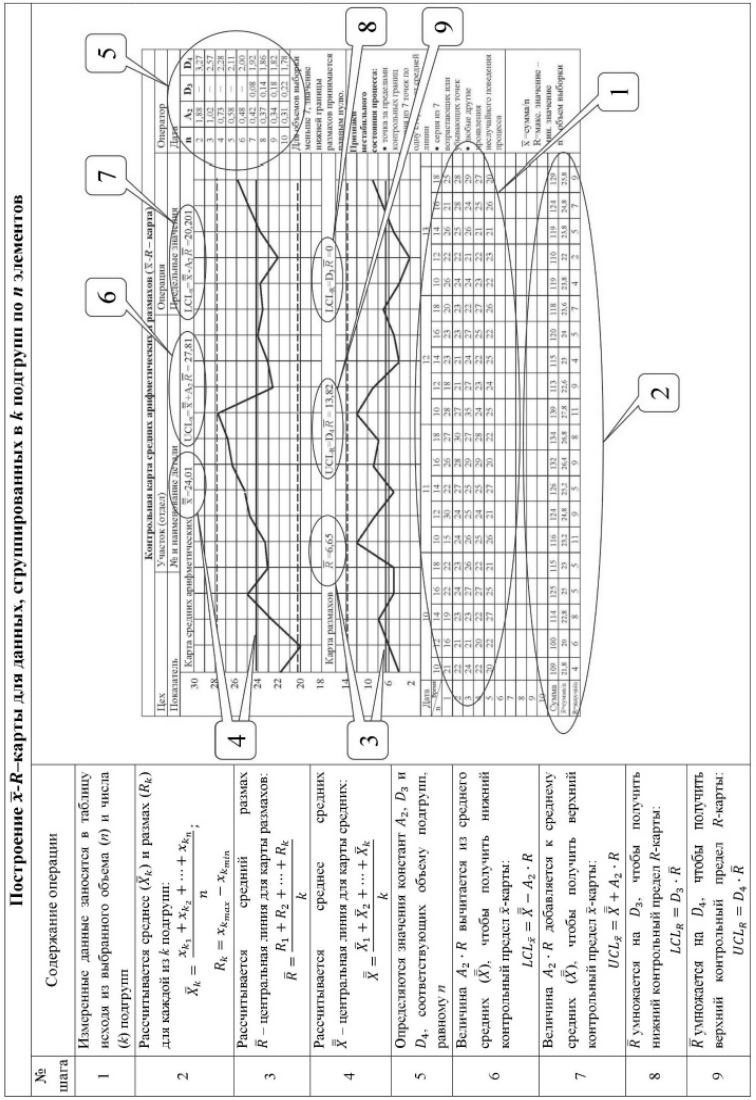



Рисунок 3. пример рабочей инструкции при обучении сотрудников инструментам статистического управления процессами





**Егорова Е. Н.**
**Сенина Е. В.**
**МАРКЕТИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОЛОДЕЖНОГО ДОСУГА В Г. КРАСНОДАРЕ: ПОПУЛЯРНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ** **63**

**Емельянова М. В.**
**Зайцева Е. Л.**
**Кириллова Н. В.**
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАСС-МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ О МИГРАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА** **68**

**Зайцева К. Н.**
**Иваньшина Е. В.**
**ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ** **75**

**Заоева Н. К.**
**МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА** **86**

**Зотова Т. Ю.**
**ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СПОРА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ** **92**

**Карданова Д. М.**
**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ** **102**

**Ковалева Р. Е.**
**Михайлова Н. Я.**
**ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ** **109**

**Козырева О. А.**
**СЕТЕВОЙ МОДУЛЬ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ДЛЯ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ** **115**

**Колокольникова З. У.**
**Лобанова О. Б.**
**Кулакова Н. В.**
**Пеленков А. И.**
**РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД Д. Б. ЭЛЬКОНИНА-В. В. ДАВЫДОВА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС** **125**

## СОДЕРЖАНИЕ

**ПЕДАГОГИКА**


| | | |
|---|---|---|
| **Балабанов И. П.**<br>**Бочкарев А. И.** | **ОБУЧЕНИЕ СОТРУДНИКОВ ПЕРВИЧНОГО УРОВНЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА ИНСТРУМЕНТАМ АНАЛИЗА И СТАТИСТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССАМИ** | **3** |
| **Богданова А. А.** | **НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ** | **10** |
| **Викторова О. Е.** | **ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ** | **18** |
| **Гладченко В. Е.**<br>**Горобец Л. Н.** | **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 3 – 5 КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ** | **25** |
| **Голубева Г. Г.** | **СТРУКТУРА И МЕХАНИЗМЫ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ** | **36** |
| **Гурьев С. В.**<br>**Ханевская Г. В.** | **МОНИТОРИНГ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВУЗЕ** | **42** |
| **Диденко А. А.**<br>**Чумаков О. А.**<br>**Черниченко И. П.** | **МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СИЛЫ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗКУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ** | **49** |
| **Дубовская Н. А.** | **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ** | **57** |






**Выводы.** Методы статистического управления процессами на основе контрольных карт Шухарта являются простым и весьма эффективным способом представления и анализа данных[7], полученных в ходе различных процессов. Однако, когда специалисты, впервые внедряющие данные методы, сталкиваются с современной литературой, которая написана сложным специализированным языком и вдобавок не содержит внятного объяснения самой необходимости применения статистических методов. При внедрение новых систем управления качеством, многие из слушателей приходят к выводу, что «статистические методы не для нас» и откровенным образом саботируют нововведения. Эта проблема не теряет своей актуальности даже когда речь идет о государственных стандартах. В конечном итоге, руководители и специалисты большинства российских предприятий сталкиваются с проблемой затягивания внедрения новых инструментов анализа и статистического управления процессами.

Другое дело, если при внедрении новых стандартов системы качества не только провести краткое обучение на максимально доступном языке, но и снабдить персонал доступной инструкцией, то нововведения быстро станут нормой среди сотрудников первичного уровня, что значительно ускорит процесс внедрение прогрессивных систем управления.

**Литература:**


1 Статистические методы в управлении качеством продукции: учебное пособие. / В. В. Ефимов, Т. В. Барт. – М.: КНОРУС, 2006. – 172 с.

2 Жилинский С. Ф., Новиков Е. С., Поспелов В. Я. Статистические методы в современном менеджменте. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 2001. – 2008 с.

3 Статистическое управление процессами: Оптимизация бизнеса с использованием контрольных карт Шухарта / Дональд Уилер, Дэвид Чамберс; Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2009. – 409 с.

4 ГОСТ Р 50779.40-96 (ИСО 7870-93) Статистические методы. Контрольные карты. Общее руководство и введение.

5 Возможности метода функционально-структурного моделирования технологий / Касьянов С.В., Сафаров Д.Т., Савин И.А. // Информационные технологии в моделировании и управлении: сб. статей. – Санкт-Петербург, 2000 г. – С. 169-171

6 Систематизация содержания внутриоперационных процессов как основа современной технологической документации / Сафаров Дамир Тамасович, Ильясова Алия Ильшатовна, Федорова Ксения Александровна // Страна живет, пока работают заводы: сб. статей. – Курск 2015 г. С. 315-317

7 К подготовке специалистов-машиностроителей для управления процессами выпуска продукции мирового уровня качества / Касьянов Станислав Владимирович, Сафаров Дамир Тамасович // пятнадцатая международная научно-практическая конференция «Управление качеством»: сб. статей. – Москва 2016 г. – С. 181-183

8 Могилевец В.Д., Савин И.А. Микроэлементное нормирование как метод повышения эффективности производства// Компетентность. М., - 2015. - № 5 (126). с. 49-55.

**Педагогика**

**УДК: 376.2**

**кандидат педагогических наук,**
**доцент Богданова Александра Александровна**
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования» (г. Санкт-Петербург)

## НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье перечисляются основные причины нарушений поведения умственно отсталых школьников. Особое внимание уделяется ситуативным нарушениям поведения, вызванным ошибками профессиональной деятельности педагогов. Автором предлагается алгоритм действий педагога, необходимых для коррекции ситуативных нарушений поведения учащихся с недоразвитием интеллекта. Приводятся примеры реализации данного алгоритма при коррекции ситуативно-демонстративного и ситуативно-неуверенного поведения школьников.

*Ключевые слова:* умственно отсталые школьники, ситуативные нарушения поведения, алгоритм коррекции нарушений поведения учащихся с недоразвитием интеллекта.

*Annotation.* The main reasons of violations of behavior of mentally retarded schoolchildren are listed in this article. Special attention is paid to the situational violations of behavior caused by errors of teachers' professional activity. The author proposes an algorithm of the actions of the teacher, which are necessary for correction of situational violations of behavior of pupils with an intelligence underdevelopment. Examples of realization of this algorithm at correction of situationally demonstrative and situationally uncertain behavior of schoolchildren are given.

*Keywords:* mentally retarded schoolchildren, situational behavioral disorders, algorithm for correcting behavioral disorders of mentally retarded students.

**Введение.** Система педагогической помощи детям с недоразвитием интеллекта, сложившаяся в рамках отечественной специальной педагогики, ориентирована, главным образом, на активизацию и коррекцию познавательной деятельности ребенка и в меньшей степени затрагивает собственно личностные аспекты его развития (Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Н.Б. Лурье, Н.Г. Морозова, М.М. Нудельман, В.Г. Петрова, И.М. Соловьев). Между тем, последние играют определяющую роль в формировании поведения ребенка. Трудности в поведении учащихся с недоразвитием интеллекта, по-нашему мнению, определяют две основные категории причин. Во-первых, это собственно церебрально-органическая недостаточность и связанные с ней особенности функционирования всех психических функций детей. Во-вторых, нарушения поведения бывают обусловлены неадекватным и недостаточным использованием учителем методов профилактики и коррекции поведения.

На сегодняшний день существуют теории, по-разному определяющие, что является доминирующим в возникновении нарушений поведения у детей с недоразвитием интеллекта. С одной стороны, в качестве основного момента





21. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии, 1987, № 5. - с. 144 - 146

22. Прохоров А.О. Психические состояния учителя и продуктивность урока // Вопросы психологии, 1989, № 6. - с. 49 - 55

23. Прохоров А.О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке // Вопросы психологии, 1990, № 6. - с. 68 - 74

24. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии, 1997, № 1. - с. 45 - 54

25. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 192 с.

26. Соловьев В.П. Социально-перцептивные факторы руководства первичным трудовым коллективом // Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1987, № 4. - с. 23 - 33

27. Страхов И.В. О психологической основе педагогического такта // Вопросы психологии, 1960, № 3. - с. 57 - 63

28. Страхов И.В. Психологический анализ педагогического такта у студентов-практикантов // Вопросы психологии, 1959, № 6. - с. 169 -174

29. Толочек В.А. Влияние стиля деятельности тренера на результативность спортсмена // Психологический журнал, 1994, № 1. - с. 147 -153

30. Толочек В.А. Стилевые характеристики и взаимодействия руководителей в управленческой структуре // Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1995, № 3. - с. 11 - 19

31. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии, 1991, № 1. - с. 44 - 52

32. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии, 1995, № 2. - с. 31 - 42

особенности жизнедеятельности конкретного коллектива в сложившейся ситуации и другие факторы. В связи с этим большое практическое значение приобретает вопрос формирования оптимального стиля руководства конкретным коллективом. Каждый коллектив обладает специфическими особенностями, которые необходимо учитывать руководителю, а это дело очень непростое» [19, с. 62].

**Литература:**

1. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии, 1995, № 5. - с. 5 - 17

2. Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания // Вопросы психологии, 1994, № 2. - с. 88 - 99

3. Аминов Н.А. Опыт прогнозирования эффективности работы учителя математики // Психологический журнал, 1995, № 1. - с. 122 - 129

4. Аминов А.А. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы // Вопросы психологии, 1997, № 2. - с. 14 - 23

5. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии, 1997, № 6. - с. 23 - 30

6. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. - 422 с.

7. Бочарова О.Н. Учитель как субъект педагогического общения. - Кемерово, Обл. ИУУ, 1994. - 62 с.

8. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1981. - 128 с.

9. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии, 1975, № 1. - с. 100 - 111

10. Григоренко Е.Л., Стернберг Р.Дж. Стили мышления в школе // Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1996, № 3. - с. 34 - 42

11. Кагальняк А.И., Мельник Л.П. Темперамент учителя и успешность педагогической деятельности // Вопросы психологии, 1986, № 2. - с. 79 - 85

12. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии, 1985, № 4. - с. 9 - 16

13. Кессель В. Психологические исследования личности учителя в ГДР // Вопросы психологии, 1982, № 1. - с. 84 - 90

14. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. - М.: Знание, 1977. - 64 с.

15. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии, 1990, № 2. - с. 62 - 69

16. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии, 1984, № 1. - с. 20 - 26

17. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии, 1986, № 2. - с. 21 - 30

18. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Знание, 1979. - 48 с.

19. Ломов Б.Ф., Журавлев А.Л. Психология и управление. - М.: Знание, 1978. - 64 с.

20. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии, 1987, № 5. - с. 40 - 48





выдвигается собственно интеллектуальная недостаточность ребенка, а все остальные нарушения рассматривались как возникшие вторично в зависимости от основного интеллектуального дефекта (Д.Н. Исаев, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.). С другой стороны, утверждается, что первичное расстройство воли вызывает недоразвитие интеллекта и последующие нарушения (Э. Сеген). При этом, дети лишены как первичной, фундаментальной воли, так интеллектуальной и моральной.

**Формулировка цели статьи.** Изучение нарушений поведения учащихся с недоразвитием интеллекта до сих пор в основном было ориентировано на выделение психолого-педагогических типов нарушений поведения и ограничивалось разработкой общих направлений коррекции, носящих рекомендательный характер (Э.Я. Альбрехт, К.С. Лебединская, М.А. Малинаускене). Между тем, определение основных направлений педагогической коррекции поведения школьников с проблемами в интеллектуальном развитии является одной из актуальных проблем специальной педагогики, решение которой повысит эффективность коррекционно-воспитательной работы в школе и будет способствовать успешной подготовке умственно отсталых школьников к жизни в обществе.

**Изложение основного материала статьи.** Понимание коррекции и профилактики нарушений поведения в общей психолого-педагогической литературе в настоящее время развивается по нескольким направлениям. С одной стороны, это различные теории поведенческой психотерапии, с другой – специфические и неспецифические педагогические методы коррекции поведения (П.П. Блонский, М.Э. Вайнер, К.Д. Ушинский, О.А. Карабанова, Г.И. Щукина и др.).

Поведенческая психотерапия исходит из положения, что большая часть поведения человека приобретается, сохраняется и изменяется как прямой результат научения (Г. Айзенк, А. Бандура, В.М. Бехтерев, Б.Д. Карвасарский, А.А. Лазарус, Н.Е. Миллер, Б. Скиннер, Э. Торндайк и др.). Главным содержанием работы психотерапевта является обучение клиента адаптивному поведению, которое видоизменяет неадаптивные аспекты его поведения. Поведенческая психотерапия направлена, прежде всего, на модификацию поведения, поэтому она ориентирована на действие (Л. Гримм, Ф. Кэнфер). При этом если клиент только говорит о возможных действиях, терапия считается незаконченной, необходима реализация на уровне поведения. Выделяют следующие этапы поведенческой психотерапии: определение цели терапии (выделение поведенческой мишени); измерение базового уровня поведения; выявление факторов, влияющих на поведение; определение условий, с помощью которых можно изменить поведение; проведение терапии; повторное измерение поведения; выводы по терапии [5].

Формирование произвольного поведения ребенка, коррекция недостатков в нем происходят в совместной целенаправленной деятельности взрослых и детей, в ходе которой осуществляются развитие личности ребенка, его воспитание (ребенок усваивает не только знания, но и нормы, правила поведения, приобретает опыт социально одобряемого поведения).

Для реализации этой задачи в методическом арсенале учителя имеется система специфических и неспецифических методов (Ю.К. Бабанский, Л.Ю. Гордин, Э.Ш. Натанзон, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, В.А. Сластенин, Г.И. Щукина и др.). Используя специфические методы,

учитель осуществляет коррекционное воздействие непосредственно на недостатки в поведении ребенка. С помощью неспецифических методов коррекционное воздействие направляется косвенно (опосредованно) – на личность ребенка в целом, на содержание и смысл его деятельности, на характер отношений со взрослыми и сверстниками.

Одним из специфических методов коррекции поведения является упражнение, т.е. создание специальных учебно-воспитательных ситуаций, участвуя в которых ребенок упражняется в правильном (желательном, социально ободряемом) поведении (И.З. Гликман, А.С. Макаренко, Г.И. Щукина и др.) Выполняя упражнение, ребенок уясняет содержание желательного поведения, закрепляет его, превращает в привычное. Существенным условием эффективности упражнения является сознательная направленность ребенка на преодоление недостатков; понимание причин допущенных ошибок, неудач и способов их преодоления; учет и подкрепление достигнутых результатов взрослыми, сверстниками.

В зависимости от уровня, на котором находится формирование автоматизмов поведения в соответствующий период времени, от конкретных задач, которые решает воспитатель, а также от условий, в которых протекает жизнедеятельность детей, выделяют следующие виды упражнений: эпизодическое (ситуационное) упражнение; приучение; педагогическая организация жизнедеятельности; поручение (Н.И. Болдырев, И.З. Гликман, П.И. Пидкасистый, К.Д. Ушинский, Г.И. Щукина и др.). Например, результатом применения ситуационных упражнений является понимание детьми необходимости правильного поведения и стремления вести себя именно так. В дальнейшем учителем создаются условия, при которых школьники уже вынуждены повторять правильное поведение. В этом состоит метод приучения, который включает следующую цепочку действий: педагог показывает или объясняет образец (пример) правильного поведения, требует от детей такого поведения, организует педагогическое упражнение в виде повторяющегося, многократного выполнения правильного поведения, контролирует и корректирует деятельность детей, пресекая случаи неверного поведения. При этом используются всевозможные стимулы [4].

Эффективным методом воспитания системы привычного поведения является также педагогическая организация жизнедеятельности детей. В свободной, повторяющейся деятельности привычки складываются легко и прочно. Для усиления воспитательного воздействия учителем конструируются и используются педагогические ситуации, планируются и организуются занятия детей.

Таким образом, включив ребенка в определенным образом организованную деятельность, можно обеспечить формирование у него навыков привычного поведения. При этом ребенок выступает одним из обязательных, непременных субъектов воспитательной деятельности, т.е. необходимо его желание участвовать в ней. В этой связи важной задачей педагогов является стимулирование деятельности школьников: чтобы побудить к определенному поведению, надо в той или иной степени удовлетворить потребности и интересы личности. К методам стимулирования поведения относят: личный пример педагога; требование; поощрение и наказание; ситуации успеха и другие (Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский,





обусловленных 3-мя основными свойствами ЦНС (силы - слабости, активированности -инактивированности, лабильности - инертности): тип X, тип Y, и два промежуточных типа ZX и ZY.

В 1995г. Симонов В.П. подробно описал три стиля взаимодействия субъектов деятельности или стиля управления: авторитарный, демократический и либеральный [25]. Он поставил знак равенства между взаимодействием руководителей с подчиненными и преподавателей с учащимися. Симонов В.П. выделил формальную и содержательную стороны стилей взаимодействия.

Формальная сторона стиля взаимодействия характеризует форму обращения, форму отношения субъекта менеджмента к подчиненным (преподавателя к учащимся), а содержательная - суть, основу содержания его отдельных действий и поступков, что в сумме и составляет основу собственной деятельности менеджера образовательного процесса.[25, с. 116]

Ни в одной статье не прослеживается как стиль деятельности педагога влияет на учебную деятельность и развитие детей. Несколько особняком стоит статья Толочек В.А. [29] 1994 г., в которой сделан следующий вывод: педагоги (в данном случае - спортивные тренеры) предпочитают воспитанников, использующих тот же стиль деятельности, что и они сами.

**Выводы.** Разные авторы предлагают самые разные системы классификации стилей общения (или руководства) учителей с учениками. Однако, чаще встречается выделение трех стилей: авторитарного, демократического и либерального. Такое деление представляется наиболее приемлемым, как наиболее полно и в то же самое время просто и ясно описывающее стили общения в школе.

До сегодняшнего дня чрезвычайно мало внимания уделялось личности учителя, тому, как влияет индивидуальный стиль деятельности учителя (в частности, стиль его общения с учениками) на успешность обучения детей и на их развитие. Так, Прохоров А.О. установил, что эмоциональное состояние учителя влияет на продуктивность урока [22] и на психическое состояние школьников [23]. Волков К.Н. писал, что стиль руководства влияет на характер межличностных отношений в классе [8]. Однако исследований, подобных работе Соловьева В.П., установившего, что когнитивный стиль руководства научной группой влияет на эффективность деятельности группы [26], в нашей стране не проводилось. Некоторые исследования зарубежных психологов Бернса [6] и Штерна [6] показывают, что стиль руководства не влияют на результаты обучения, но влияют на эмоциональные процессы на уроке (Бернс) и готовность принимать себя и других (Штерн). Исследований же, устанавливающих как стиль общения (или руководства) учителя влияет на умственное развитие школьников, в частности, на развитие мышления не проводилось.

Можно сказать, что на сегодняшний день проблема влияния стиля общения педагога на процесс развития детей решается также, как в 1978г. она решалась для производственных коллективов на производстве в книге Ломова Б.Ф. и Журавлева А.Л.: «Говоря о влиянии стиля на эффективность деятельности руководителя и коллектива, трудно выделить какие-то определенные стили. Каждый из них может иметь свои положительные и отрицательные стороны. Наиболее оптимален тот стиль руководства, который учитывает специфику решаемых коллективом задач и условия их выполнения,

Группа Д - рассматривает более широкое, нежели педагогическое общение, понятие - педагогическая деятельность.

В 1977г. Коломинский Я.Л. и Березовин Н.А. описали четыре стиля отношения учителя к классному коллективу:

1. Устойчиво - положительный. Характеризуется стабильным эмоционально - положительным отношением к детям, заботой о них, помощью при затруднениях, деловой реакцией на недостатки в учебной работе и поведении, спокойным и ровным тоном в обращении с детьми. Учителя этой группы отличаются яркой педагогической направленностью, любят свою профессию и детей, испытывают потребность в неформальном общении с ними.

2. Пассивно - положительный. Характеризуется нечетко выраженной эмоционально - положительной установкой в отношении к детям. Сухость обращения и официальный тон являются в основном результатом педагогической установки: только требовательность и сугубо деловые отношения могут обеспечить успех в обучении и воспитании учащихся.

3. Неустойчивый. Характеризуется ситуативностью отношения при общей эмоционально - положительной установке. Учителя этой группы нередко попадают под власть своих настроений и переживаний, оценка личности ученика и манера поведения зависят от сложившейся в данный момент ситуации.

4. Встречаются также учителя, у которых отмечаются черты отрицательного стиля отношений к детскому коллективу (ситуативного и даже устойчивого). [14, с. 46]

В 1981г. Волков К.Н. выделил три разновидности стиля педагогического общения: авторитарный, демократический и свободный (или непоследовательно-противоречивый. [8, с. 71]

В 1986г. Бернс Р. отмечает, что по стилю руководства учителя делятся на авторитарных и демократичных. Авторитарные учителя во главу угла ставят выполнение школьниками обезличенных учебных заданий и предпочитают сами оценивать ответы учащихся. Демократичные учителя ориентируются в основном на тесные контакты с детьми и чаще вовлекают их в процесс оценки собственных ответов. Проведенные в этой области исследования показывают, что различия между авторитарным и демократичными стилями руководства классом формально не сказываются на результатах учебной деятельности как таковой, однако весьма отчетливо влияют на характер эмоциональных процессов, протекающих на уроке. [6, с. 361]

В 1987г. Маркова А.К., Никонова А.Я. [20] выделили 4 стиля деятельности учителей средних и старших классов: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-методичный, рассуждающе-импровизационный. (Обследовано 89 преподавателей гуманитарных предметов).

В 1994 - 1995гг. Аминов Н.А. в своих статьях [1], [2], [3] выделил 2 стиля преподавания у учителей средних и старших классов: 1) тип X - стремится прежде всего развить личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы; 2) тип Y - заинтересован только в умственном развитии учащихся.

В 1997г. в статье [4] Аминов Н.А. описал результаты обследования 37 учителей начальной школы. Он выделил 4 педагогических стиля,





Л.Ю. Гордин, А.С. Макаренко, Э.Ш. Натанзон, П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина, Н.Е. Щуркова и др.).

Наблюдение за умственно отсталыми детьми показывает, что они часто копируют поведение окружающих взрослых: стараются перенять жесты, мимику, пантомимику, слова и поступки учителей, родителей. В этой связи, педагог должен показывать пример во всем: продумывать и контролировать свое поведение, чтобы оно полностью соответствовало тому, что он требует от учащихся.

Как упоминалось, кроме специфических методов коррекции поведения выделяют также неспецифические методы (О.А. Карабанова, В.П. Кащенко, А.С. Макаренко, А.А. Осипова и др.). К последним относят, например, введение новых видов деятельности, изменение содержания и смысла деятельности и поведения. Прежде всего, имеются в виду те виды деятельности, которые ранее либо отсутствовали у ребенка, либо были представлены недостаточно полно (арттерапия, музыкотерапия, библиотерапия, рисуночная терапия и другие). Участвуя в изобразительной деятельности, литературном и музыкальном творчестве, ребенок получает практически неограниченные возможности для самовыражения и самопознания. В творческой продукции ребенка воплощены его чувства, ценности, мотивы. Интерес к результатам творчества ребенка со стороны окружающих повышает его самооценку, степень его самоприятия и самоценности. Наконец, в художественно-творческой деятельности более естественно возникают и развиваются важные качества ребенка (произвольность и саморегуляция), необходимые для достижения желаемой цели.

Безусловно, перечисленные методы профилактики и коррекции нарушений поведения не используются отдельно друг от друга. Эффективность коррекционной работы увеличивается при использовании всего комплекса приемов развития, стимуляции и коррекции поведения учащихся.

Вместе с тем, важным направлением коррекционной работы является преодоление нарушений поведения, обусловленных появлением в учебной деятельности так называемых ситуативных поведенческих реакций, вызванных не только несовершенством внутренней регуляции поведения умственно отсталых школьников, но и недостатками в деятельности учителя. Ситуативные нарушения выступают в данном случае как ответная реакция ребенка на неэффективные способы взаимодействия.

Типичными образцами ситуативных нарушений поведения младших школьников с интеллектуальным недоразвитием, возникающими в учебной деятельности, являются ситуативно - демонстративное, ситуативно - агрессивное, ситуативно - гиперактивное, ситуативно - инфантильное, ситуативно - неуверенное, ситуативно - протестное и ситуативно - репродуктивное поведение [1, с. 105].

В целях преодоления ситуативных нарушений поведения умственно отсталых школьников может использоваться следующий алгоритм действий учителя (воспитателя). Первым шагом является диагностика нарушения поведения, т.е. причин и основных внешних проявлений конкретного нарушения, а также разработка учителем стратегии своего поведения в отношении данного ученика. Затем учителем применяется система

профилактических мер, позволяющих устранить начальные проявления нарушения поведения и предотвратить его дальнейшее развитие.

Наконец, если предотвратить нарушение поведения не удалось, необходимо прибегнуть к комплексу педагогических приемов, способствующих непосредственной коррекции уже существующего нарушения.

Например, алгоритм действий педагога при коррекции ситуативно-демонстративного поведения выглядит следующим образом:

*1. Педагог определяет тип ситуативного нарушения поведения, опираясь на имеющийся симптомокомплекс ситуативно-демонстративного поведения.*

При демонстративном поведении происходит намеренное нарушение ребенком принятых норм и правил поведения с целью привлечения особого внимания к себе. Вариантов демонстративного поведения существует множество, вот некоторые из них: ребенок кривляется (причем только в присутствии взрослого и только когда на него обращают внимание), вертится, разговаривает, стучит карандашом по парте, шумно роется в портфеле в поисках ручки (когда весь класс уже выполняет задание), грубо выражается и т.д. Все эти поступки, безусловно, отвлекают весь класс, так что работать невозможно и если немедленно не отреагировать, то можно потерять контроль над всеми детьми.

*2. Педагог осуществляет выбор необходимых мер профилактики выявленного нарушения.*

Демонстративное поведение возникает из-за того, что ребенок научился получать больше внимания от взрослых, когда он ведет себя плохо, а не хорошо, а также потому, что никто не учит его, каким приемлемым способом можно попросить внимания. В этой связи, профилактике нарушений способствуют такие приемы:

1. В течение урока уделять больше внимания тем, кто ведет себя хорошо, тогда ребенок с демонстративным поведением поймет, что положительные поступки более ценны и заслуживают внимания учителя.

2. Учитель может любым способом отвлечь ребенка от демонстративной выходки: дать ему индивидуальное задание, переключить внимание на другой объект и т.д.

3. Увидев начальные признаки демонстративного поведения, учитель может использовать определенный жест, известный детям, например, приложить палец к губам и сказать: «Тсс». Получив несколько секунд внимания учителя, ребенок может удовлетвориться этим.

4. Наконец, чтобы демонстративное поведение не повторялось, нужно научить детей открыто просить внимания к себе, когда они особенно в нем нуждаются, а не совершать отрицательных проступков.

*3. Если применение мер профилактики не дает нужного результата, педагог применяет приемы непосредственной коррекции нарушенного поведения.*

Реагируя на демонстративное поведение ребенка словесными выговорами, угрозами, замечаниями, добиться прекращения такого поведения невозможно, поскольку учитель тем самым дает положительное подкрепление плохому поведению. Можно предложить множество вариантов действий учителя, направленных на прекращение нежелательного поведения.





«Я» и образами других людей. Было также обнаружено, что у учителей со слишком высоким идеальным образом «Я» и, следовательно, со слишком большим различием между реальным «Я» и идеальным обнаруживаются усиливающиеся невротические тенденции. [13, с. 89]

В 1984г. Кузьмина Н.В. писала, что талантливые учителя, в отличие от малоспособных, обладают аутопсихологическим компонентом знаний, включающим знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности и личности [16].

При этом общая положительная самооценка у учителей предпочтительнее, ибо она способствует росту стрессоустойчивости (Реан А.А., Баранов А.А. [24].

Группа Г - освещает индивидуальные стили общения педагогов.

В 1979г. Леонтьев А.А. дал следующее определение педагогического общения: «Педагогическое общение - это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его ( в процессах обучения и воспитания ), имеющее определенные педагогические функции и направленное ( если оно полноценное и оптимальное ) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива.» [18, с. 3]

Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. в 1985г. в своей статье [12] гипотетически выделили 8 психологических типов педагогического общения: диалогический, доверительный, рефлексивный, альтруистический, манипулятивный, псевдодиалогический, конформный, монологический. К сожалению, эмпирических подтверждений данной типологии не приводилось.

В 1990г. в статье Коротаева А.А., Тамбовцевой Т.С. [15] после обследования 29 учителей было выделено 3 индивидуальных стиля педагогического общения: 1) “мягкий” - на эмоционально-личностном уровне; 2) “жесткий” - на деловом; 3) “гибкий” - использующий то тот, то другой уровни, в зависимости от ситуации.

В 1991г. Шеин С.А. по результатам эмпирических исследований 748 учителей средних и старших классов выделил 7 стилей педагогического общения: 1) доверительно-диалогический; 2) альтруистический; 3) конформный; 4) пассивно-индиферентный; 5)рефлексивно-манипулятивный; 6)авторитарно-монологический; 7) конфликтный. [31]

Некоторая схожесть обнаруживается в статье Толочек В.А.[30] 1995 г., в которой рассмотрены стили управления руководителей промышленных предприятий: 1) авторитарный, 2) демократичный, 3) ориентированный на задачи, 4) ориентированный на отношения, 5) делегирующий, 6) гибкий.

В книге Бочаровой О.Н. выделены следующие стили педагогического общения: 1 - увлеченность совместной деятельностью, 2 - на основе дружеского расположения, 3 - “заигрывание”, 4 - общение - дистанция, 5 - общение – устранение [7].

В 1997г. Антонова Н.В. в зависимости от стажа и возраста (или личностной идентичности) выявила три типа общения педагогов: 1) отстраненно-репрессивный тип общения у начинающих учителей (возраст до 35 лет, стаж - до 10 лет); 2) включенно-гибкий тип общения у сформировавшихся учителей (возраст 35 - 45 лет, стаж 10 - 20 лет); 3) отстраненно-избегающий тип общения у учителей старшего возраста с большим стажем работы. [5]

В 1987 г. появилась статья Соловьева В.П. [26] о том, что когнитивный стиль руководителя научной группы оказывает наиболее существенное влияние на эффективность деятельности этой группы. Проводя параллель между производством и школой, можно сказать, что класс является как бы первичным научным трудовым коллективом, а учитель - его непосредственным руководителем.

Связь между интеллектуальной деятельностью учителя и учеников прослеживается в статье Якиманской И.С. за 1995г.: «Учитель является носителем способов проработки научного материала. Обмениваясь с учениками своими способами, как более профессионально продуктивными, он может сам стать источником становления способов, иллюстрировать их ученикам, создавая тем самым благоприятные условия для овладения ими, превращая их в рациональные приемы умственной деятельности» [32, с. 40].

Изучение мышления учителей в нашей стране не проводилось. В 1996г. появилась статья Григоренко Е.Л., Стернберга Р.Дж. [10], описывающая стили мышления педагогов в американских школах. Авторы выделяют 7 стилей мышления: законодательский, исполнительский, оценивательский, локальный, глобальный, либеральный, консервативный. По результатам исследований, у учителей начальной школы преобладает законодательский стиль, а у учителей средней школы - исполнительский стиль.

Эти результаты могут быть объяснены на основе двух разных гипотез: а) учителя, демонстрирующие Зак-стиль и имеющие низкие баллы по Исп-стилю, предпочитают работать в начальной школе; б) преподавание в начальной школе ведет к тому, что учителя становятся более “законодательными” и менее “исполнительными”. Другими словами, поскольку американская система образования предполагает больше свободы и вариативности в преподавании в младших классах, учителя развивают свой Зак-стиль. В средних и старших классах, напротив, в большинстве школ учителя обязаны следовать определенным канонам, поскольку набор конкретных знаний и результаты выполнения стандартизированных тестов определяют будущее их учеников, и соответственно просто не имеют возможности развивать свой Зак-стиль.[10, с. 38]

Можно предположить, что и в российских школах картина примерно такая же.

Группа Б - освещает эмоциональную составляющую в личности учителя.

В статье Кагальняк А.И., Мельник Л.П. [11] за 1986г. предполагается, что учитель должен учитывать особенности своего темперамента.

Страхов И.В. [27], [28] уже в 1959, 1960гг. писал о необходимости развивать педагогический такт учителей, имея в виду, в том числе, и эмоциональный тон поведения учителя.

Прохоров А.О. писал, что эмоциональное состояние учителя влияет на продуктивность урока [22] в 1989г. и на психическое состояние школьников [23] в 1990 г.

Группа В - затрагивает личностную зрелость педагогов.

Исследования личности учителя интенсивно проводились в ГДР. Так, в статье Кессель В. [13] в 1982г. подчеркивается важность сформированности образа “Я” у учителя. В исследованиях различий у учителей между образом «Я» и образами других людей было показано, что взаимоотношения в системе учитель - ученик значительно ухудшаются с ростом различия между образом





I. Часто лучший способ прекратить демонстративные выходки – не реагировать на них: если нет ответа учителя на демонстративное поведение – цель ученика не достигнута, внимание не привлечено, ребенок прекращает вести себя подобным образом.

II. Продолжая вести урок, можно просто подойти и встать рядом с учеником. Дети понимают, что если учитель стоит так близко, значит, они делают что-то не так.

III. Контакт глазами. На ребенка, совершающего демонстративный поступок, можно пристально посмотреть, без слов. Дети поймут, что учитель видит их проступок, и этот взгляд означает «достаточно».

IV. В контексте урока использовать имя ученика, который ведет себя демонстративно. Это позволяет дать ученику минимум внимания, которого он добивался, а также вернуть его к работе всего класса. Например, «Это стихотворение, Коля, написал А.С. Пушкин…».

V. Неожиданные действия учителя часто также могут прекратить демонстративное поведение ученика, например, аккорд музыкального инструмента, изменение учителем своего голоса и т.д.

VI. Прямые вопросы: в момент, когда ученик совершает демонстративный проступок, учитель задает ему прямой вопрос: «Какое задание мы сейчас выполняем?», «Как ты понимаешь это предложение?» и т.д.

VII. Иногда вполне достаточным для прекращения демонстративного поведения бывает пересаживание ученика с одного места на другое. Ребенок, в этой связи, либо не почувствует желаемого внимания, либо этого ему может быть вполне достаточно и т.д.

Алгоритм действий педагога при коррекции ситуативно-неуверенного поведения составляют следующие этапы:

*1. Определение типа нарушенного поведения с учетом имеющегося симптомокомплекса.*

Ученики с подобным типом поведения приносят меньше неудобств, чем, например, дети с демонстративным поведением: они не нарушают школьных правил и требований, проблема состоит в том, что они редко вступают в контакт с учителем и одноклассниками, отказываются от выполнения заданий на уроке. Варианты неуверенного поведения могут быть следующими: аффективные вспышки в затруднительных ситуациях (крик, плач, ругательства, разбрасывание школьных принадлежностей); отказ от завершения начатого дела под любым предлогом («Я принесу завтра», «Я дорисую потом» и т.д.); придумывание «временных болезней» (приступы головной, зубной боли и все то, что может быть причиной отказа от работы); официальные медицинские диагнозы также служат оправданием для избегания выполнения каких-то заданий, поручений и т.д.

*2. Определение педагогом возможных мер профилактики неуверенного поведения.*

Причинами неуверенного поведения часто являются ошибки в деятельности учителя, когда он в основном указывает на ошибки и недочеты ученика, игнорируя его удачи и достижения; необоснованно высокие требования к ребенку; упор на соревнование (в выборе быть лучшим или худшим некоторые ученики предпочитают отказаться от деятельности вообще); кроме того, дети чувствуют себя несостоятельными в совместной деятельности. В этой связи любые меры профилактики призваны

поддерживать любые попытки ученика изменить свою внутреннюю установку («я не могу» на «я могу»); вовлекать ребенка в продуктивные отношения с другими детьми.

1. Если ученик, начиная выполнение задания, негативно высказывается о себе и своих возможностях («Я не смогу, не умею», «Я в другой раз попробую»), учитель может вслух сказать о работе ребенка несколько позитивных утверждений, похвалить за что-то. Это помогает трансформировать негативный образ «себя» в позитивный.
2. Увидев признаки подступающей неуверенности, учитель может предложить ребенку повторить шепотом следующие фразы: «Я могу справиться с этой задачей», «Я знаю достаточно для того, чтобы выполнить это задание» и т.д.
3. Предварить проявление неуверенности можно, признав, что очередное задание достаточно сложное. В самом деле, если сказать, что задание легкое, а ученик с ним не справился, это не добавит ему уверенности в себе. Следовательно, нужно сказать, что задание трудное, но учитель уверен, что ребенок с ним справится.
4. Ученики с низким уровнем успешности легче перенесут невыполнение задания, если время работы ограничено. Учитель, заметив, что неуверенный ученик теряет надежду на выполнение задания, говорит: «Закончили работу, проверяем». Ученик уверен, что не выполнил задание не потому, что он неспособный, а потому, что время кончилось.
5. Чтобы укрепить успехи ребенка, учитель должен подчеркивать прошлые достижения, чтобы содействовать продолжению успеха. Для этого нужно напоминать ученику о тех заданиях и видах работы, с которыми он справился успешно.

*3. Использование приемов непосредственной коррекции нарушенного поведения.*

Все приемы коррекции проявлений неуверенного поведения направлены на то, чтобы помочь ученикам поверить в свой успех, в свою состоятельность в учебной деятельности, уменьшить страх совершить ошибку и т.д.

I. Если ребенком совершена ошибка и отмечаются проявления неуверенного поведения, учитель может показать ценность ошибки как попытки выполнить задание (отрицательный результат – тоже результат).

II. Хвалить ученика не только за безошибочно выполненное задание, но и за каждый шаг на пути к результату, за то, что ребенок старается что-то делать.

III. Заранее зная возможности ученика с неуверенным поведением, дать ему задание, с которым он заведомо должен справиться, и перед всем классом подчеркнуть достижение ребенка.

IV. Вера учителя в ученика также добавляет ему уверенности в себе. В данном случае уместны комментарии типа: «Я знаю, что ты сможешь это сделать», «С твоими способностями ты можешь делать лучше» и т.д.

V. Отмечать достижения учащихся (всевозможные звезды, награды и медали и т.д.), поскольку, чем больше достижений учитель обнаружит и отметит у неуверенного ребенка, тем более позитивной будет его самооценка и т.д.

Безусловно, представленный нами перечень возможных непосредственных реакций учителя на те или иные нарушения поведения





**Психология**

**УДК:159.99**

**кандидат психологических наук, доцент Трегубова Наталья Алексеевна**
Новокузнецкий филиал-институт
Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

## К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* Статья предназначена для педагогов, психологов, студентов психолого-педагогического направления обучения. Содержанием статьи является обзор публикаций в научных журналах, посвященных разным сторонам личности учителя и их влиянию на эффективность деятельности.

*Ключевые слова:* личность учителя; стили мышления; стили педагогического общения; эмоциональное состояние учителя; эффективность педагогической деятельности.

*Annotation.* The article is intended for teachers, psychologists, students of psychological and pedagogical directions of education. The content of the article is a review of publications in scientific journals devoted to different aspects of the teacher's personality and their impact on performance.

*Keywords:* the identity of the teacher; styles of thinking; styles of pedagogical communication; emotional state of the teacher; effectiveness of pedagogical activity.

**Введение.** Проблема того, что нужно учителю, чтобы более эффективно обучать детей и тем самым помогать их развитию, - это вечная проблема. В нашей стране с момента отказа после революции от опыта «старой школы» и создания так называемой «новой школы» разрешение этой проблемы началось с самого начала. Одним из важных направлений является изучение особенностей личности и деятельности учителя и вооружение его знаниями о способах своей наиболее эффективной деятельности.

В нашей стране вопрос о личности самого учителя не поднимался очень долго. И только в 1975г. появилась статья Гоноболина Ф.Н., в которой автор высказывал сожаление по поводу малой освещенности личности педагога и его профессионально важных качеств. [9]

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является проведение обзора публикаций в различных научных журналах, посвященных разным сторонам личности учителя и их влиянию на эффективность деятельности.

**Изложение основного материала статьи**. К настоящему моменту можно выделить более 5-ти десятков публикаций, посвященных психологии личности учителя. Их можно условно разделить на 5 групп.

Группа А - освещает когнитивную составляющую в личности учителя и, в частности, его мышление.

Так, в статье Кулюткина Ю.И. [17] за 1986г. написано о необходимости развивать творческое мышление учителя.

В статье Осиповой Е.К. [21] за 1987г. говорится о необходимости развивать педагогическое мышление учителя и его компоненты: полифункциональность, иерархизированность, эвристичность поисковых структур, многокомпонентность.

показателем является жизненная удовлетворенность (эмоционально положительное отношение к собственной жизни, отсутствие тревоги и напряжения, интерес к жизни, положительная оценка собственных поступков), то в группе студентов внебюджетной формы системообразующим является психологическое благополучие и личностный рост (наличие целей в жизни, автономия, самопринятие, позитивные отношения).

**Выводы:**

1. Психологическое благополучие это универсальное, обобщающее понятие для понимания здоровой, гармонично развитой личности, которое находится во взаимосвязи с такими личностными характеристиками как: осмысленность и качество жизни, личностный рост, самореализация, ценностные ориентации и оказывает влияние на успешность профессиональной деятельности.

2. Основными факторами психологического благополучия студентов выступают:

- субъективное благополучие, на высоком уровне проявляются такие показатели: цели в жизни, управление средой, самопринятие, автономия, личностный рост и позитивные отношения;

- самопринятие и социальное взаимодействие, на высоком уровне проявляются такие показатели: самоуважение, самопринятие, гибкость поведения, ценностные ориентации и контактность.

3. Психологическое благополучие студентов разных форм обучения имеют значимые различия, а именно студенты бюджетной формы обучения характеризуются более высоким уровнем психологического благополучия, чем студенты внебюджетной формы.

**Литература:**

1. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. … канд. психол. наук / Воронина Анна Владимировна. — Томск, 2002. — 24 с.

2. Идобаева О.А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности. Автореф. дис. … доктора психологических наук. – М., 2013.

3. Ишмаева Д.Р. Исследование показателей психологического благополучия студентов ЗабГУ // Межрегиональный студенческий конвент молодёжная научная весна: молодая наука ЗабГУ на научной карте Байкальского региона и Дальнего Востока Российской Федерации. XLIII Международная научно-практическая конференция молодых исследователей. Часть 2. 21-26 марта 2016г. г.Чита, ЗабГУ. - С. 18-21.

4. Ишмаева Д.Р., Швецов М.Ю.Социальные процессы через призму системно информационного подхода // Научное обозрение, Серия 2. Гуманитарные науки, № 3. – 2015. - С. 21- 26.

5. Куликов Л.В. и др. Факторы психологического благополучия личности / Л.В. Куликов // Теоретические и прикладные вопросы психологии: Матер. Юбилейной конф. «Ананьевские чтения – 97» / Под ред. А.А. Крылова– Вып.3. – Ч. 1. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – С. 342-350.





младших школьников с недоразвитием интеллекта в процессе учебной деятельности не является исчерпывающим. Кроме того, применения какой-то одной из техник может оказаться недостаточно для прекращения нарушения поведения и потребуется использование целого комплекса приемов, включая варианты непосредственного реагирования на другие виды нарушений.

Обобщая сказанное, следует остановиться на общих правилах взаимодействия учителя с учениками, в поведении которых проявляются неуверенность, агрессивность, пассивность, инфантильность, гиперактивность и т.д. Это касается личности самого учителя, изменения его установок и реакций для достижения желаемых отношений с учащимися, поскольку никакие техники не приведут к успеху, если сам учитель неискренен в своих целях и отношениях.

Итак, во-первых, обсуждая с учеником его поведение или выбирая способ реакции, учитель должен говорить только о том, что произошло, а не высказывать субъективных оценочных суждений типа: «плохо», «глупо», «по-хамски» и т.д.

Во-вторых, когда ученик демонстрирует «плохое» поведение учитель чувствует гнев, возмущение, страх, иногда беспомощность. Однако подобные состояния не способствуют логичному решению проблем. Поэтому второе правило состоит в том, что учителю следует управлять своими отрицательными эмоциями и не обрушивать свой гнев на класс.

Третье правило тесно связано с предыдущим: не следует усугублять напряженную ситуацию, т.е. не совершать следующих действий: повышать голос, кричать, ставить учеников в угол, делать обобщения типа: «Все вы одинаковы», читать нравоучения, обращаться к оценке характера ученика, говорить: «Учитель здесь пока еще я» и т.д. Подобные реакции могут на время остановить проступок, но через какое-то время он разовьется с удвоенной силой, следовательно, отрицательный эффект от таких методов гораздо менее эффективен.

Наконец, позитивное взаимодействие учителя с учащимися должно строиться по принципам принятия, внимания, уважения, одобрения, проявления теплых чувств. Это означает, во-первых, что ребенка нужно принимать таким, каков он есть, не акцентируясь на его проступках и недостатках. Во-вторых, необходимо уделять позитивное внимание каждому ученику, поскольку, чем больше положительного внимания будет уделено ребенку, тем меньше негативного внимания он будет требовать к себе на уроке. Учитель может осуществлять это в процессе индивидуального общения с учеником до или после урока, выслушивая все, что хочет сказать ученик в беседе с ним и т.д.

Наконец, взаимодействие учителя с учащимися должно происходить в условиях благоприятной эмоциональной атмосферы, которая располагает школьников к проявлению в поведении своих положительных свойств и качеств. Ни наказание, ни страх перед ним, ни угроза не способствуют выработке норм поведения, негативные переживания не подкрепляют осознания необходимости их приобретения.

**Выводы.** Итак, алгоритм действий педагога по преодолению ситуативных нарушений поведения выглядит следующим образом: первым шагом является распознавание нарушения поведения по внешним признакам и разработка учителем стратегии своего поведения в отношении данного ученика. Затем,

применяется система профилактических мер, позволяющих устранить начальные проявления нарушения поведения и предотвратить его дальнейшее развитие. Наконец, если предотвратить нарушение поведения не удалось, необходимо прибегнуть к комплексу педагогических приемов, способствующих непосредственной коррекции уже существующего нарушения [2, с. 81].

Использование на практике подобных алгоритмов непосредственного реагирования учителем на ситуативные проявления нарушений поведения позволит, с нашей точки зрения, уменьшить число нарушений поведения у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием и повысит эффективность учебно-воспитательного процесса в целом.

**Литература:**

1. Богданова А.А. Педагогическая коррекция поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения: Диссертация …канд. пед. наук, СПб. – 2004.
2. Богданова А.А. Изучение и коррекция нарушений поведения детей с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 251 с.
3. Воспитание детей в школе: Новые подходы и технологии. / Под ред. Н.Е. Щурковой. - М.: Новая школа, 1998. – 208 с.
4. Гликман И.З. Теория и методика воспитания. - М.: Владос-Пресс, 2003.– 176 с.
5. Федоров А.П. Когнитивно-поведенческая психотерапия. - СПб.: Питер, 2002. – 334 с.

**Педагогика**

**УДК: 376**

**кандидат педагогических наук,**
**старший преподаватель Викторова Ольга Евгеньевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет» Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования (г. Новокузнецк)

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Аннотация.* В статье представлены результаты экспериментального изучения особенностей формирования зрительно-моторной координации и ее компонентов (зрительного восприятия, мелкой моторики, зрительно-пространственного восприятия) детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

*Ключевые слова:* зрительно-моторная координация, мелкая моторика, зрительное восприятие, зрительно-пространственное восприятие, формирование зрительно-моторной координации, дети с нарушением зрения.

*Annotation.* The article presents the results of an experimental study of features of formation of visual-motor coordination and its components (visual perception,





Студентам внебюджетной формы обучения они так же присущи, но существенно в меньшей степени.

Наиболее слабо студенты реализуются в таких сферах как семейная жизнь и физическая активность. Наиболее активно они реализуются в таких жизненных сферах как увлечения, образование и профессиональная жизнь.

В ходе сравнительного анализа были обнаружены значимые различия в группе учащихся на бюджетной и внебюджетной форме по шкале «семейная жизнь» ($p \leq 0,05$). Студенты платной формы обучения более активно реализуются в данной сфере. Возможно, это связано с тем, что они, имея материальные средства, обладают большим количество свободного времени, тогда как студенты бюджетной формы могут быть озабочены поиском подработок или другими способами получить материальные средства.

Анализ субъективного благополучия студентов показал, что на среднем уровне у них выражены такие показатели как значимость социального окружения, самооценка здоровья и изменения настроения. На высоком уровне проявляются такие показатели как степень удовлетворенности повседневной деятельностью, признаки, сопровождающие психоэмоциональную симптоматику, и напряженность и чувствительность.

Сравнительный анализ с помощью критерия Манна-Уитни показал значимое различие между группами по шкале значимость социального окружения ($p \leq 0,05$). В группе студентов, обучающихся на платной основе, данный показатель значительно выше.

Таким образом, для студентов платной формы обучения социальное окружение играет более значимую роль, чем для студентов бюджетной формы. Вероятно, это связно с их стремлением доказать, что они успешны.

В группе студентов, обучающихся на бюджетной основе, удовлетворенность жизнью находится на среднем уровне, в группе студентов, обучающихся ан платной основе – на низком.

Сравнительный анализ с помощью критерия Манна-Уитни показал значимое различие между группами по данному показателю ($p \leq 0,05$). Таким образом, студенты бюджетной формы обучения в большей степени удовлетворены жизнью, чем студенты платной формы.

Корреляционный анализ показал следующие результаты:

Чем выше удовлетворенность жизнью в группе студентов бюджетной формы обучения, тем в большей степени у них проявляется удовлетворение своей духовной жизнью, общественной активностью, материальным положением и профессиональной реализацией и тем выше их психологическое благополучие. При этом, чем выше удовлетворенность жизнью у студентов бюджетной формы обучения, тем ниже их напряженность и реже перепады настроения, при этом, что интересно, тем ниже их удовлетворенность повседневной деятельностью. В то же время, чем выше психологическое благополучие студента, тем менее значимым является социальное окружение. Чем выше психологическое благополучие и личностный рост студента внебюджетной формы обучения, тем выше его реализация в профессиональной сфере и сфере образования, общественная активность и тем ниже его напряженность, тревога, перепады настроения. При этом также ниже его удовлетворенность своим здоровьем и повседневной деятельностью.

В группах студентов была обнаружена сходная структура взаимосвязей, однако если в группе студентов бюджетной формы системообразующим

В качестве экспериментальной базы исследования выступили 128 студентов, 13 факультетов Забайкальского Государственного Университета, из них 63 студента обучаются на бюджетной основе и 65 на внебюджетной основе. Возрастной диапазон испытуемых от 17,5 до 23,5 лет.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что:

1. Основными факторами психологического благополучия являются: субъективное благополучие и личностный рост, самопринятие и социальное взаимодействие.

2. Психологическое благополучие студентов разных форм обучения имеют значимые различия, а именно студенты бюджетной формы обучения характеризуются более высоким уровнем психологического благополучия, чем студенты внебюджетной формы.

Поскольку в использованных нами методиках диагностируется большое количество шкал, направленных на изучение психологического благополучия личности, вначале мы провели факторный анализ с целью систематизации большого количества шкал, для выявления значимых факторов психологического благополучия.

В первый фактор «Субъективное благополучие» (4,971%%) с наибольшим факторным весом с положительным знаком вошли показатели: цели в жизни, управление средой, самопринятие, автономия, личностный рост и позитивные отношения.

Во второй фактор «Самопринятие и социальное взаимодействие» (2,313%) с наибольшим факторным весом с положительным знаком вошли показатели: самоуважение, самопринятие, гибкость поведения, ценностные ориентации и контактность. Полученная модель объясняет 60,7% дисперсии, что является достаточно высоким результатом.

Объяснение полученного результата исходит из того, что в этом возрасте у студентов происходит концентрирование ценности жизни, личностный рост, рост самоуважения, самопринятия, осознание и принятие личностной ответственности за свое психологическое благополучие.

Сравнительный анализ с помощью критерия Манна-Уитни показал, что самопринятие и социальное взаимодействие значимо различается в исследуемых группах ($p \leq 0,05$). Данный показатель выше в группе студентов бюджетной формы. Таким образом, студенты бюджетной формы обучения характеризуются большей степенью самопринятия, при этом они более гибкие и контактные в социальном взаимодействии.

У студентов указанных групп на среднем уровне выражены такие категории жизненных ценностей как собственный престиж, активные социальные контакты и сохранение собственной индивидуальности. В группе студентов внебюджетной формы обучения слабо выражены категории креативность и развитие себя. Более ярко в группах выражены такие категории как жизненные ценности, духовное удовлетворение, достижение, высокое материальное положение. В группе студентов бюджетной формы помимо этого ярко проявляются показатели креативность и развитие себя.

Таким образом, у студентов бюджетной формы обучения выявлена большая выраженность таких особенностей, как стремление к реализации своих творческих возможностей, внесению различных изменений во все сферы своей жизни, а также развитие самосовершенствование себя в целом.





fine motor skills, visual-spatial perception) preschool children with visual impairment.

*Keywords:* hand-eye coordination, fine motor skills, visual perception, visual-spatial perception, the formation of visual-motor coordination children with visual impairment.

**Введение.** Актуальность исследования проблемы формирования зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста с нарушением зрения обусловлена тем, что условиями реализации основной образовательной программы дошкольного образования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования определены гарантия охраны и укрепления физического и психического здоровья детей и оказание помощи родителям в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития [8].

В исследованиях Н.Н. Ивановой, Т.А. Смирновой, Л.И. Плаксиной и др. систематизированы и обобщены научные данные, описывающие характер нарушений зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Учеными установлено, что выполнение движений и действий, требующих точности, выверенности и синхронности движений, недостаточно развитые двигательные функции рук и отсутствие скоординированных действий зрительного и двигательного аппаратов вызывают у детей дошкольного возраста с нарушением зрения сложности, которые заставляют их отступать перед любой задачей, связанной с выполнением действий.

**Формулировка цели статьи.** Экспериментальное изучение особенностей формирования зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

**Изложение основного материала статьи.** Для изучения особенностей формирования зрительно-моторной координации был организован и проведен эксперимент, в котором приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Для выявления уровня сформированности зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения были использованы диагностические методики, направленные на обследование компонентов зрительно-моторной координации:

– зрительного восприятия Л.И. Плаксиной (узнавание фигуры по контуру, узнавание перечеркнутых и наложенных друг на друга изображений, узнавание неполного рисунка);

– мелкой моторики М.М. Кольцовой (выполнение статических и динамических тонко-координированных движений пальцев рук);

– зрительно-пространственного восприятия Т.А. Смирновой (ориентировка в пространстве своего тела, окружающего мира, микроориентировка на листе бумаги, ориентировка в пространстве с опорой на слуховые представления).

По результатам диагностики были выделены уровни сформированности зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Каждому уровню соответствовало определенное количество баллов, набранных детьми по итогам выполнения диагностических заданий, которые были поделены на их общее количество (10):

*Низкий уровень – 0-0,9 баллов* – ребенок отказывается от выполнения задания или выполняет его с множественными ошибками, не может узнать изображение по контуру, узнать зачеркнутый и зашумленный предмет, а также знакомый предмет без существенной детали. У ребенка низкий уровень развития мелкой моторики. Неумение ребенка ориентироваться в окружающем пространстве (относительно себя) и на листе бумаги, а также ориентироваться в пространстве с участием слухового анализатора.

*Средний уровень – 1-1,9 баллов* – ребенок самостоятельно или с небольшой помощью тифлопедагога выполняет диагностические задания, допускает ошибки, но может иногда их исправить. Ребенок узнает изображение по контуру, зачеркнутый и зашумленный предмет, а также знакомый предмет без существенной детали. Недостаточно хорошо ориентируется в пространстве, допускает ошибки в микроориентировке на листе бумаги и в пространстве с участием слухового анализатора.

*Высокий уровень – 2-3 балла* – ребенок правильно и самостоятельно выполняет диагностические задания, узнает изображение по контуру, зачеркнутый и зашумленный предмет, а также знакомый предмет без существенной детали. Хорошо ориентируется в пространстве, в микроориентировке на листе бумаги и в пространстве с участием слухового анализатора.

Рассмотрим результаты экспериментального изучения особенностей формирования зрительно-моторной координации детей с нарушением зрения.

При выполнении задания *«Предъявление контура»* ни одному дошкольнику с нарушением зрения не удалось справиться с заданием без ошибок. Большинство детей понимали инструкцию, выполняли задание с единичными ошибками. С помощью педагога дети могли исправить свои ошибки. 4 ребенка (40%) смогли назвать все предъявленные контуры, особую трудность у детей вызвал контур пирамидки, дети говорили, что это елочка, дерево. 6 дошкольников (60%) допустили многочисленные ошибки, наводящие вопросы и помощь взрослого не дали положительного результата, но дети старались и предпринимали попытки справится с заданием, после многократного объяснения, дети с трудом выполнили задание.

Задание на *узнавание перечеркнутых и наложенных друг на друга изображений* вызвала большие сложности у детей (табл.3). Только 20% детей удалось выполнить задание с единичными ошибками. Один ребенок (10%) отказался делать это упражнения, сказав, что у него нет желания. 7 детей (70%) дошкольников с трудом справились, допустив много ошибок. Дети затруднялись в распознавании предметов, особые сложности вызвали перечеркнутые фигуры, дети путались, сбивались, пытались пальцами очертить контуры предметов. Распознавание наложенных предметов также вызвало сложности, однако, они смогли узнать некоторых животных (свинья, собака, медведь).

Задание на *предъявление неполного рисунка* понравилось детям. Однако дополнить, дорисовать фигуры детям было затруднительно, так вместо чайника дошкольники дорисовывали детали воздушного шара, вместо очков рисовали велосипед, изображение весов не смог распознать ни один испытуемый.

Таким образом, из 100% дошкольников, смогли узнать предмет без существенной детали только 1 человек (10%), 3 дошкольников (30%)





Таким образом, проведенный теоретический анализ понимания сущности феномена психологическое благополучие показывает, что, во-первых, в настоящее время категориальный статус данного понятия до конца не определен и отсутствует единство в понимании его содержания. Во- вторых, исследователи полагают, что психологическое благополучие выступает как интегративная личностная, устойчивая характеристика. Категория «отношение» к себе и к своей жизни или отражение этого отношения определяет психологическое благополучие личности.

Отечественными и зарубежными учеными выявлены следующие аспекты психологического благополучия:

– факторы психологического благополучия личности, М. Аргайл, Н. Бредбёрн, И. Бонивелл, И.А. Джидарьян, Л.В. Куликов, М. Селигман;

– структура психологического благополучия личности, К. Рифф, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой, О.С. Ширяевой;

– связь этого феномена с осмысленностью жизни, П.П. Фесенко;

– связь с ценностно-смысловыми образованиями, Д.А. Леонтьев и Р.М. Шамионов;

– связь с толерантностью, Н.К.Бахарева;

– связь с суверенностью психологического пространства, Е.Н. Панина;

– связь со средовыми условиями, О.С. Ширяева;

– связь с профессиональной деятельностью, И.В. Заусенко, Р.М. Шамионов.

В рамках нашей работы мы определяем психологическое благополучие как универсальное, обобщающее понятие для понимания здоровой, гармонично развитой личности, которое находится во взаимосвязи с такими личностными характеристиками как: осмысленность и качество жизни, личностный рост, самореализация, ценностные ориентации и оказывает влияние на успешность профессиональной деятельности.

Происходящие в системе высшего образования трансформации и сопровождающие ее процессы, влияют на эмоциональное состояние, самочувствие, настроение, психологическое благополучии студентов. Поэтому представляется особенно значимым выявление факторов благополучия, которые оказывают влияние на все последующее жизненное самоопределение этой возрастной категории.

Сбор эмпирических данных для выявления факторов психологического благополучия в нашем исследовании проводился с применением методик: шкала психологического благополучия К. Рифф, Самоактуализационный тест, Морфологический тест жизненных ценностей, Шкала субъективного благополучия, Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ). Нами был использован факторный анализ для выделения основных факторов психологического благополучия. Обработка полученных данных проводилась с помощью программы статистической обработки SPSS.

С опорой на положение К. Рифф о том, что выделенные компоненты психологического благополучия соотносятся с различными структурными элементами позитивного функционирования личности. Два аспекта благополучия - личностный рост и самопринятие – остаются постоянными в течение жизненного пути человека, другие же – изменяются, мы полагаем, что они выступают основными факторами психологического благополучия студентов.

Исследованием психологического благополучия занимались ученые О.А. Ворона и С.Ю. Мохова. Результаты исследования показали, что психологическое благополучие выступает фактором устойчивости/уязвимости психики к возникновению психопатологических симптомов. Согласно мнению ученых, параметры психологического благополучия, открытость новому опыту, позитивные отношения с окружающими и личностный рост не имеют связи с психопатологической симптоматикой и выступают в качестве цели для психологической работы. Кроме этого, развитие этих параметров позитивно влияет на другие: автономию, компетентность в управлении повседневными делами, самопринятие и цели в жизни, которые обнаружили значимую корреляцию с психопатологической симптоматикой испытуемых различных возрастов.

В отечественных работах, разрабатывающих понятие психологического благополучия, интерес представляет концепция, предложенная А.В. Ворониной. Она предлагает понимать психологическое благополучие как системное качество человека, которое он обретает в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций.

В зарубежной психологии распространенной является концепция психологического благополучия, предложенная К. Рифф. Согласно основным положениям данной концепции, понятие психологическое благополучие выступает как «базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека. В контексте изучения понятий психологическое здоровье, самореализация, оптимальное функционирование, зрелость, развитие жизни, самодетерминация личности К. Рифф выделяет основные параметры психологического благополучия: самопринятие, личностный рост, автономия, компетентность в управлении средой, позитивные отношения с окружающими, наличие жизненных целей.

Факторы психологического благополучия исследователями рассматриваются с позиций объективного (психология здоровья), субъективного и психологического (личностного подхода), психотерапевтического, пространственно-средового подходов. Наиболее изученными являются факторы личностного подхода, основанного на взаимосвязи психологического благополучия и таких характеристик личности как: экстраверсия, альтруизм, оптимизм, толерантность, жизнестойкость. Менее исследованными в науке остаются вопросы пространственно-средовых факторов психологического благополучия.

О.А. Идобаева в своем исследовании отмечает, что специфика психологического благополучия, для определенного возраста, определяется, во-первых, достаточно или недостаточно развитыми психологическими новообразованиями, которые соответствуют данному возрасту и характерной для данного возраста ведущей деятельностью. Во-вторых, специфика психологического благополучия определяется в каждом возрасте социальной ситуацией развития, индивидуально-психологическими особенностями, эмоциональным состоянием и механизмами психологической защиты.

Л.В. Куликов пришел к выводу о том, что важным показателем удовлетворенности и личностного благополучия является характер межличностных отношений.





отказались от выполнения задания, 6 детей (60%) выполнили задание с множественными ошибками.

У 70% детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения был выявлен средний уровень сформированности зрительного восприятия. Дошкольники лучше всего справились с заданием на предъявление контура, в ходе работы им требовалась помощь. Из 100% обследуемых детей 30% показали низкий уровень развития зрительного восприятия. Дети не могли различать по форме предметы, распознавать зашумленные, перечеркнутые изображения предметов, возникли сложности при дополнении неполного рисунка. Двое детей вообще отказались от выполнения данного задания, не отреагировали на инструкции. Таким образом, качественный и количественный анализ показал недостаточную сформированность зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Рассмотрим результаты обследования *мелкой моторики* у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

При выполнении *задания на координацию* у 3 детей (30%) возникли трудности, некоторые дети вообще не выполнили задание, часть испытуемых сумели правильно выполнить задачу после нескольких попыток. После выполнения *задания на загибание пальцев рук***,** мы можем отметить следующие ошибки у детей с нарушением зрения: сложности дифференцирования движений рук, без внешней помощи. В одних случаях некоторым дошкольникам потребовалась повторный показ движения, движения выполнялись с усиленным зрительным контролем, с напряжением всего тела. Задания на *постукивание пальчиками по столу***,** практически у всех детей вызвало трудности при выполнении. Можно отметить следующие недочеты при выполнении: дети постукивали пальцами одновременно, некоторые дошкольники при совершении движения в замедленном темпе и одной рукой смогли выполнить задание, если движения совершается двумя руками вместе, то движение выполняется не правильно. В общем, детям требовалось неоднократное повторение и показ упражнения, что свидетельствует о несформированности мелкой моторики.

С заданием «Лабиринт» успешно справились только 20% детей, дети с большим трудом справлялись с заданиями, требовалась помощь. 1 ребенок (10%) вообще отказался выполнять задание. Основные нарушения: при прохождении лабиринта обнаруживались многократные выходы за края лабиринта, линия слабая. Результаты, полученные после выполнения задания *«Рамка»* свидетельствуют о том, что испытуемые нуждались в активной помощи педагога, для них было трудным разложить спички по краям листочка, они брали по 2-3 спички, не справились до конца (дошли до середины и бросили), что говорит о повышенной утомляемости детей.

Таким образом, низкий уровень сформированности мелкой моторики продемонстрировали 30% детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, средний уровень был выявлен у 70% детей.

У детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения была выявлена моторная неловкость, недостаточная координация движений, нарушения переключаемости движений. Нарушение формирования мелкой моторики заключается в том, что дети быстро устают, движения пальцев имеют неточный, смазанный характер. Анализ полученных результатов

показал, что у большинства детей с нарушением зрения слабое развитие пальцевой моторики; недостаточное развитие механизмов программирования сложно координированных двигательных навыков; отсутствие плавности линий; медленный темп выполнения предложенных заданий. При обследовании моторики пальцев рук наблюдаются затруднения выполнения движений, нарушена точность движений, снижена скорость выполнения и переключения с одной позы на другую, замедленное включение в движение, недостаточная координация, повышенная истощаемость.

Рассмотрим результаты обследования *зрительно-пространственного восприятия* у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

.Целью первого задания было *определение уровня сформированности ориентировки в пространстве.* Детям было предложено 10 серий вопросов, на которые они должны были дать ответ. Вопросы были направлены на изучение ориентировки относительно своего тела, окружающего ближнего пространства, ориентации на плоскости, по схеме, по плану. Большинство дошкольников (80%) испытывали серьезные трудности при выполнении данного задания, двое дошкольников (20%) отказались от выполнения задания.

Дошкольники с нарушением зрения путали названия частей тела, допускали в ответах неточности, редко употребляли в речи слова, обозначающие пространственные признаки. При соотнесении формы предмета с геометрическим эталоном выполняли задания медленно, неуверенно, определяли форму целого по форме его частей. Дети затруднялись расставлять предметы в соответствии с предложенной схемой. Большинство не могли рассказать свои действия, путали понятия «право» — «лево». Самостоятельное составление схемы и ее проговаривание вызывало затруднение. Многие дошкольники с нарушением зрения не использовали всю поверхность листа при расположении игрушек-схем, рисовали мелкие предметы, порой не соответствующие образцу. Трудность вызвала ориентация по схеме при нахождении предмета.

Цель второго задания заключалась в выявлении уровня сформированности *пространственной микроориентировки на листе бумаги* у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

При определении уровня сформированности пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения был использован специально подготовленный дидактический материал. Он включал в себя сюжетные картинки, которые были размещены в центре и по разным углам листа бумаги. Согласно содержанию данной диагностики дети должны были, глядя на сюжетные картинки, ответить на вопросы по расположению предметов на картинках. Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне развития микроориентировки как у 80% дошкольников, которые выполнили задание частично, не до конца; 20% отказались от выполнения задания. Дети активно использовали помощь педагога, однако и при этом допускали ошибки.

Третье задание было направлено на выявление уровня сформированности *пространственной ориентировки* у детей с нарушением зрения с привлечением слуха.

Двое детей (20%) справились с заданием, использовав небольшую помощь педагога, 70% детей выполнение данного задания далось очень трудно, они не понимали откуда идет звук, оборачивались, были не уверены, растеряны. Одна





**Формулировка цели статьи.** Цель исследования состоит в теоретическом обосновании понятия «психологическое благополучие» и в эмпирическом изучении факторов психологического благополучия студентов в образовательном пространстве ВУЗа.

**Изложение основного материала статьи.** Предметом изучения понятие «образовательное пространство» современного вуза выступает в работах отечественных ученых В.И. Слободчикова, Э.К. Самерханова, Л.Л. Редько, А.И. Бондаревской, С.А. Бородачева, и др.

В.И. Слободчиков понятие образовательное пространство определяет как «…существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных, смешанных) по развитию индивида и его социализации».

Исходя из анализа существующих определений данного понятия, образовательное пространство вуза определяется как единая организованная система, которая создает возможности и условия для раскрытия потенциальных ресурсов студента, его профессионального и личностного развития и выступает важным критерием оценки психологического благополучия.

Н. Брэдбёрн заложил основу для изучения проблемы различных аспектов психологического благополучия личности, которая впоследствии оказалась в поле внимания ученых.

В концепциях, которые появились позднее, понятие «психологическое благополучие» рассматривается как совокупность личностных ресурсов, которая обеспечивает субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект-среда».

В теориях и концепциях прослеживается неоднозначность в определении понятий «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие».

Согласно мнению Э. Динер, К. Рифф, С. Ю.Семенова субъективное благополучие является составляющей частью психологического благополучия. Как полагают Н.К. Бахарева, Л.В. Куликов, М.В. Соколова, Р.М. Шамионов, Г.Л. Пучкова психологическое благополучие является частью субъективного.

Необходимо констатировать, что в отечественной психологии понятие «психологическое благополучие личности» не выступает как общепризнанное. Понятие «психологическое благополучие» рассматривается наряду с такими понятиями как: «психическое здоровье», «нормальное и аномальное развитие личности», «качество жизни» и др. Ученые Е.Е. Бочарова, М.В. Григорьева, И.А. Джидарьян, Е.В. Кучерова, В. Мензул, В.Э. Пахальян в рамках экзистенциального переживания человеком отношения к собственной жизни изучали различие феномена «психологическое благополучие» от понятий «психологическое здоровье».

В работах Р.М. Шамионова, Г.Л. Пучковой, М.В. Соколовой психологическое благополучие личности рассматривается как позитивная оценка себя и собственной жизни. Л.В. Куликов полагает, что психологическое благополучие это психическое состояние, которое преобладает в данный момент. О.С. Ширяева считает, что психологическое благополучие это совокупность необходимых личностных ресурсов, обеспечивающих субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект-среда».

**Психология**

**УДК:159.9**

**кандидат педагогических наук, доцент Толстых Лилия Раисовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита);
**начальник отдела социальной защиты**
**и поддержки студентов Ишмаева Дина Раисовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

# ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

*Аннотация.* В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования факторов психологического благополучия личности. Выявлено, что основными факторами выступают: субъективное благополучие, самопринятие и социальное взаимодействие.

*Ключевые слова:* психологическое благополучие, личность, образовательное пространство, модернизация, образование, факторы психологического благополучия, личностный рост, самопринятие, социальное взаимодействие, ценностные ориентации.

*Annotation.* The article presents the results of theoretical and the empirical study of psychological well-being of the individual factors. It was found that the main factors are: subjective well-being, self-acceptance and social interaction.

*Keywords:* psychological well-being, personality, educational space, modernization, education, factors of psychological well-being, personal growth, self-acceptance, social interaction, value orientation.

**Введение.** В настоящее время в связи с динамичной модернизацией российского образования, где в качестве одного из приоритетного фактора выступает оптимизация учреждений высшего образования, формирование государственных заданий учебным заведениям на подготовку кадров на основе мониторинга рынка труда чрезвычайно важным является вопрос о формировании, поддержании и сохранении психологического благополучия студенческой молодёжи.

Проблема изучения психологического благополучия личности рассматривается как одна из основополагающих в психологической науке, поэтому заинтересованность к ней сохраняется на протяжении всего исторического развития науки. Следовательно, актуальность вопроса психологического благополучия студентов обусловлена ее высоким значением для решения важных вопросов эффективного развития и самосовершенствования личности студентов. Поскольку именно в этом возрастном периоде происходит формирование будущего профессионала, состояние психологического благополучия которого непосредственно влияет на успешность профессиональной деятельности и качество жизни в целом.

Таким образом, вопрос психологического благополучия студентов в образовательном пространстве ВУЗа приобретает высокое общественное значение.





девочка испугалась, когда неожиданно зазвонил будильник. Сложности заключались и в том, что дети не могли идентифицировать услышанный звук.

Таким образом, 60% детей продемонстрировали средний уровень сформированности зрительно-пространственного восприятия, у 40% испытуемых – низкий уровень. Сводные результаты по итогам экспериментального исследования представлены в таблице (см. табл.1) и на рисунке (см. рис. 1).

*Таблица 1*

**Сводные результаты по изучению сформированности зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения**

| Код имени | Сформированность компонентов зрительно-моторной координации | | | Средний балл | Итоговый уровень |
|---|---|---|---|---|---|
| | Зрительное восприятие | Мелкая моторика | Зрительно-пространственное восприятие | | |
| Маша И. | 0,3 | 0,2 | 0 | 0,1 | Н |
| Оля В. | 0,3 | 0,8 | 0 | 0,3 | Н |
| Анастасия Д. | 1,6 | 1,6 | 1 | 1,4 | С |
| Арсений К. | 1,3 | 1,6 | 1 | 1,3 | С |
| Игорь Р. | 1,3 | 1 | 1 | 1,1 | С |
| Ангелина З. | 0,3 | 0,4 | 0,6 | 0,4 | Н |
| Илья В. | 1 | 1 | 0,6 | 0,8 | Н |
| Ксения О. | 1 | 1 | 1 | 1 | С |
| Руслан Р. | 1 | 1 | 1 | 1 | С |
| Павел Д. | 1,3 | 1 | 1 | 1,1 | С |

Анализ табличных данных показал, что средний уровень сформированности зрительно-моторной координации был выявлен у 60% детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, низкий уровень – у 40% детей (рис. 1).

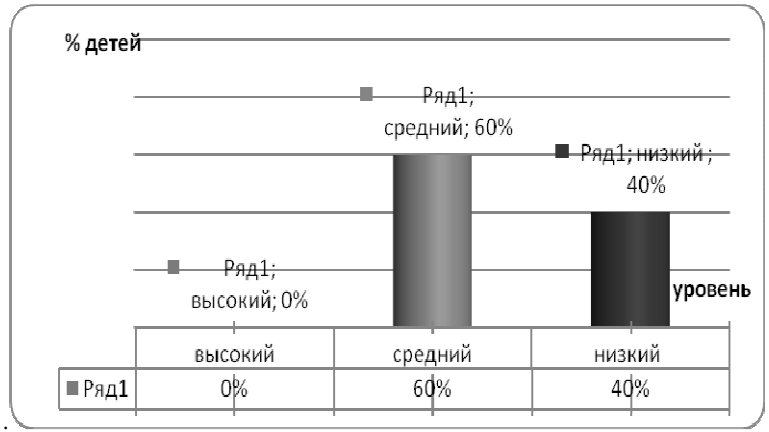



**Рисунок 1. Результаты обследования зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения**

**Выводы**. Таким образом, формирование зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения сопровождается нарушениями всех его компонентов (зрительного восприятия, мелкой моторики и зрительно-пространственного восприятия).

**Литература:**

1. Викторова, О. Е. Развитие зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушением зрения / О.Е. Викторова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. – Ч. 5. – С. 301 – 306.

2. Германович, О. Е. Педагогическая коррекция сенсорного развития дошкольников с косоглазием и амблиопией средствами декоративно-прикладного искусства: диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук / О.Е. Германович. – Екатеринбург, 2011. – 174 с.

3. Иванова, Н. Н. Коррекция зрительно-двигательной и моторной координации у старших дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Н.Н. Иванова // Дефектология. – 2011. – № 4. – С. 14-18.

4. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. – Москва: РАОИКП, 2005. – 342 с.

5. Смирнова, Т. А. Особенности развития зрительно-моторной координации у детей с нарушением зрения [Текст] / Т.А. Смирнова // Развитие науки и практики образования лиц с нарушением зрения: проблемы и перспективы. Сборник статей. – Санкт-Петербург: Акцидент, 2010. – 143 с.

6. Темникова, Е. Ю. Развитие памяти дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием эйдетики [Текст] / Е.Ю. Темникова // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – Стерлитамак. – 2016. № 7-1 (92). – С. 61-63.





способствует сохранению контингента и привлечению иностранных абитуриентов в сложных социально-экономических условиях.

Создание благоприятного имиджа города и вуза является дополнительным факторов в конкурентной борьбе российских городов и вузов за трудовых и учебных мигрантов, т.к. от созданных условий обучения, проживания, жизнедеятельности напрямую зависит срок нахождения иностранных граждан в городе и вузе, пропаганда данных образовательных учреждений и городов, а также возможные инвестиции в вуз и город.

Ответственность за создание благоприятного имиджа вуза и города лежит не только на администрации вуза и города, но и на рядовых жителях города, сотрудниках, преподавателях и студентах вуза, имеющих активную гражданскую позицию и неравнодушное отношение к будущему своей малой Родины.

**Литература:**

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. [Электронный ресурс] http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0/5-10 (дата обращения 15.02.2017)

2. Рейтинг лучших университетов мира по версии Times Higher Education [Электронный ресурс] http://gtmarket.ru/ratings/the-world-university-rankings/info (дата обращения 01.03.2017)

3. Андросова Д.Н. Обучение иностранных студентов в СССР в середине 1950-х - 1960-х гг. / Автореф. дисс. канд. ист. наук – М., 2012. [Электронный ресурс] http://cheloveknauka.com/obuchenie-inostrannyh-studentov-v-sssr-v-seredine-1950-h-1960-h-gg#ixzz3Zj5bGjYP (дата обращения 15.02.2017)

4. Моисеева Н.К. Маркетинг / Н.К. Моисеева // Маркетинг и конкурентоспособность образовательного учреждения. – 1999. – № 5. – С. 77-81.

- 80% опрошенных студентов не получают гастрономического удовлетворения в столовых академии (нет специальных блюд из кухни мусульман), а также в магазинах города – «сложно найти настоящие фрукты, дорого стоят», «с родины фрукты привозить не удается, не пропускают на таможне», «вдоволь едим мясо и фрукты только на каникулах дома»;
- 50% респондентов отметили неудовлетворение от общественного транспорта, особенно в утренние часы в дороге от центра города до Липовой горы, «переполненные автобусы», отсутствие одного маршрута транспорта без пересадок между корпусами академии;
- 90% респондентов удовлетворены разнообразием и доступностью объектов общественного питания («можно свободно зайти в столовую другого вуза»), соцкультбыта: кинотеатров, музеев («посещали музеи бесплатно, с преподавателями вуза»), домов культуры города («в ДК проводятся студенческие весны, конкурсы, спектакли»);
- 100% опрошенных студентов частично знакомы с пешеходным туристическим маршрутом Перми «Красная линия», т.к. главный корпус Пермской ГСХА является одним из объектов данного маршрута, студентам после поступления проводили экскурсию по академии.

Среди мотивов иностранных студентов учиться в Пермской ГСХА большинство студентов отметили: отсутствие выбранной специальности на родине, уникальность направлений подготовки, доступность обучения в академии, ценность российского диплома, возможность трудоустройства в России.

На вопрос о возможных рекомендациях согражданам учебной и трудовой миграции в город Пермь: предложения академии как будущего образовательного учреждения и города в качестве места обучения и проживания 60% респондентов – не ответили, по 20% респондентов ответили положительно и отрицательно.

По результатам опроса можно сделать вывод, что немаловажным фактором привлекательности вуза на международном рынке образовательных услуг помимо приобретения востребованных специальностей, ощущения благоприятной атмосферы, господствующей в вузе и запоминающейся студентам на многие годы, является имидж города, в котором находится вуз, комфортность проживания в нем.

Впечатления от вуза, города, страны транслируются другим согражданам и являются рекламой (или антирекламой) учебного заведения и города временного пребывания.

**Выводы.** Имидж вуза и города – обязательные условия конкурентоспособности и успешности, создаются годами и десятилетиями силами сотрудников, профессоров, студентов и выпускников.

Качество образования, инновационность, престижность, открытость – слагаемые успеха вуза, его сотрудников и выпускников. В формировании имиджа вуза имеет значение каждый субъект: профессорско-преподавательский состав представляет научные и культурные достижения, студенты – создатели сплоченного коллектива, ценностей, убеждений и норм; все сотрудники – носители корпоративной культуры.

Создание вузом и городом условий для комфортного проживания, успешной социально-психологической адаптации иностранных студентов





7. Тодорова, В. В. Развитие зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения / В.В. Тодорова. Логопед в детском саду. – 2012. – № 5. – С. 27-29.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки РФ – Москва: Просвещение, 2013. – 38 с.

**Педагогика**

**УДК – 371.3**

**преподаватель Гладченко Виктория Евгеньевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
**доктор педагогических наук, профессор Горобец Людмила Николаевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

## МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 3 – 5 КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

*Аннотация*. В статье описывается методика формирования коммуникативных умений учащихся 3 – 5 классов на основе принципа преемственности. Формировать все коммуникативные умения сразу невозможно, а идти от умения к умению уже неэффективно, поэтому предлагается использование блочно-модульной технологии.

Нарушение принципа преемственности между начальной школой и средним звеном оказывает отрицательное влияние на процессы формирования речемыслительной деятельности учащихся и в целом на развитие школьника как языковой личности.

Благодаря блочно-модульной подачи теоретического и практического материала школьники овладевают знаниями и умениями последовательно, постепенно продвигаясь от простейших заданий к более сложным, устанавливая связи между ними.

*Ключевые слова*: коммуникативные умения, преемственность, системность, блочно-модульная технология, речевые упражнения.

*Annotation*. In the article the technique of formation of communicative abilities of pupils of 3 – 5 classes based on the principle of continuity is described. It is impossible to form all communicative abilities at once, and to go from ability to ability already inefficiently therefore use of block and modular technology is offered.

Violation of the principle of continuity between elementary school and an average link exerts negative impact on processes of formation of rechemyslitelny activity of pupils and in general on development of the school student as language personality.

Thanking block and modular supply of theoretical and practical material school students seize knowledge and abilities consistently, gradually moving ahead from the elementary tasks to more difficult, establishing connection between them.

*Keywords*: communicative abilities, continuity, systemacity, block and modular technology, speech exercises.

**Введение**. Развитие коммуникативных умений учащихся признается главной задачей обучения родному языку в младших классах и одной из главных задач в среднем звене. Под коммуникативными умениями понимаем такие, которые необходимы человеку для адекватного выражения своей мысли или понимания чужой: умение определять тему, раскрывать основную мысль высказывания, собирать материал, систематизировать его, строить текст в определенном жанре/типе текста, умение правильно и «хорошо» выражать свои мысли и умение редактировать [3, с. 17].

**Формулировка цели статьи**. Цель работы – представить новые подходы в методике формирования коммуникативных умений школьников 3 – 5 классов на основе принципа преемственности.

**Изложение основного материала статьи**. Коммуникативные умения, сформированные в начальной школе, совершенствуются в 5 классе, приобретая новое качество более высокого порядка, что придает всему процессу обучения непрерывный и целостный характер. Считаем, что усвоение пятиклассниками речеведческих понятий («текст», «тема текста», «основная мысль текста», «тип текста», «заголовок» и др.) станет легче и эффективнее, если обучение строить на основе блочно-модульной подачи теоретического и практического материала с учетом принципа преемственности.

Поэтому процесс формирования основных 7 коммуникативных умений мы разделили на 3 блока:

***I блок – базовый***. *Цель его*: научить определять тему текста и основную мысль, продуцировать тексты в соответствии с темой и основной мыслью. Он является основным, так как вся дальнейшая работа по восприятию, пониманию, продуцированию любого текста невозможна без базовых речеведческих понятий и основных коммуникативных умений: 1) определять тему текста, 2) подчинять ее основной мысли.

***II блок – развивающий***. *Цель его*: формировать / развивать речевое чутье школьников с помощью введения новых знаний в систему знаний / повторение речеведческих понятий на основе практического преобразования. При его прохождении у школьников, кроме базовых, формируются и другие коммуникативные умения: собирать материал (3); систематизировать его (4); строить текст в определенной форме / композиции, заданном жанре и типе речи (5).

***III блок – формирующий***. *Цель его*: развивать «дар слова». При прохождении данного блока у школьников развивается языковое чутье, они учатся правильно и «хорошо» выражать свои мысли (6 умение); исправлять, переделывать, улучшать написанное, что соответствует 7 коммуникативному умению – редактировать написанное. Это возможно только с учетом сформированности 1 – 5 умений.

Взаимосвязь и взаимозависимость блоков при формировании коммуникативных умений учащихся составляют систему, которую мы показали в рисунке 1.





немаловажная проблема адаптации иностранных граждан к жизни в новой социальной среде – инокультурной стране, городе, вузе. Адаптация иностранных студентов отличается от адаптации иногородних, но российских студентов тем, что дополняется привыканием к новым социокультурным, климатическим, гастрономическим условиям.

Социокультурные, академические, бытовые аспекты адаптации иностранных студентов рассматривались в работах Д.А. Андреевой, Т.К. Матулис, М.Г. Кджанян, И.В. Ширяевой, М.И. Витковской, И.В. Троцук, Н.А. Жерлицыной и др. [3].

Отметим, что доля иностранных студентов в Пермской ГСХА около 2% от общего числа студентов и академией ведется работа по повышению данного показателя в соответствии с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».

По данным Международного центра Пермской ГСХА, на 01.03.2017 г. из 67 иностранных студентов Пермской ГСХА 60 человек обучаются по очной форме, 7 человек – по заочной форме; большинство иностранных студентов – граждане ближнего зарубежья: 56 граждан Таджикистана, 3 – Казахстана, 2 – Узбекистана, 2 – Украины, 1 – Грузии; 3 гражданина дальнего зарубежья: 1 – Марокко, 2 – Ирана.

С целью изучения городской среды Перми глазами иностранных студентов, было проведено анкетирование в виде собственного опроса, состоящего из вопросов относительно экологической обстановки города, функционирования общественного транспорта, развития инфраструктуры города, состояния общежитий вуза, общественного питания вуза и города, а также мотивов обучения в данном вузе, возможных рекомендаций согражданам конкретного вуза и города в качестве места обучения и проживания.

Выборку составили 40 иностранных граждан (59,7% всех иностранных студентов академии) из следующих стран: Таджикистан, Украина, Иран. Необходимо отметить, что студенты из Украины и Ирана живут в г. Пермь со своими семьями, не первый год, некоторые из них получили российское среднее общее образование. Некоторые семьи иностранных студентов организовали в городе собственный бизнес.

В результате опроса иностранных студентов Пермской ГСХА были получены следующие данные:

- 95% опрошенных студентов отметили неблагоприятный «непонятный» климат: долгое межсезонье, холодную зиму, нежаркое лето;
- 90% опрошенных студентов не удовлетворены грязью на улицах в межсезонье, мусором около остановочных комплексов;
- 95% респондентов отметили недостаточное озеленение города, студенческого городка;
- 20% респондентов высказали субъективные оценки по поводу загрязнения воздуха и воды: «чем-то пахнет на Липовой горе» (месторасположение некоторых учебных корпусов академии и студенческого городка), «невкусная вода из крана» (общежитие, в котором проживают иностранные студенты, находится в центре города, Свердловском районе), «загрязненный пляж на Каме, не рискнули купаться» и пр.;
- 90% респондентов удовлетворены состоянием общежитий вуза;

2) имидж потребителей образовательных услуг – информация о стиле жизни, общественном статусе, некоторых личностных характеристиках (реакция и оценка потребителей относительно имиджа);

3) внутренний имидж вуза – культура и социально-психологический климат (инновационность, финансовая обеспеченность преподавателей и студентов, система духовных ценностей и пр.);

4) имидж ректора и ученого совета вуза (достижения, способности, внешние и личностные характеристики);

5) имидж персонала (профессиональная компетентность, культура, мобильность и т.д.);

6) социальный имидж вуза – представление общественности о социальной цели и роли образовательного учреждения (предоставление бесплатных услуг льготным категориям граждан, отсрочка от армии и т.д.);

7) визуальный имидж вуза – визуальный имидж (символика вуза, информационный сайт);

8) бизнес-имидж вуза – представление как о субъекте деловой активности (знаменитые выпускники, деловая репутация, все ступени образования и т.д.) [4].

Многие российские вузы в последнее время активно включились в работу по привлечению иностранных студентов на различные программы и формы обучения. Отметим, что любой вуз является частью социокультурного пространства того населенного пункта, где он территориально находится. Студенты вуза невольно испытывают на себе влияние со стороны экологической обстановки города (загрязненность воздуха, воды), развития общественного транспорта (в том числе, технического и санитарного состояния средств передвижения, обслуживания – работа водителя, кондуктора; времени ожидания и наполняемости транспорта и т.д.), развития инфраструктуры города (расположение города, природные ресурсы, коммуникации, материально-техническое снабжение, социально-бытовые и социально-культурные объекты).

Несмотря на то, что некоторые вузы Перми позиционируют себя как вузы-кампусы, данный факт исключает изолированность студентов этих вузов от городской среды, так как автономности студенческого кампуса в полном смысле этого слова (огороженная собственная территория, включающая учебные корпуса, библиотеки, столовые и кафе, кинотеатры, спортивные сооружения, футбольные и другие поля, общежития, бесплатно курсирующие автобусы по территории кампуса и пр.) ни у одного вуза, расположенного на территории города Пермь, нет.

С одной стороны, это можно оценить как фактор, затрудняющий адаптацию, так как иностранным студентам необходимо адаптироваться не только к вузу как к образовательной системе, но и к городу, стране. С другой стороны, данный факт дает возможность иностранным студентам непосредственно знакомиться с имиджем города: культурно-историческими объектами, архитектурой города, социально-бытовыми объектами, а также с жителями города, колоритом уральского произношения, что способствует социально-психологической адаптации иностранных граждан в российской действительности.

За цифрами и показателями эффективности и конкурентоспособности российских вузов в части привлечения иностранных студентов стоит





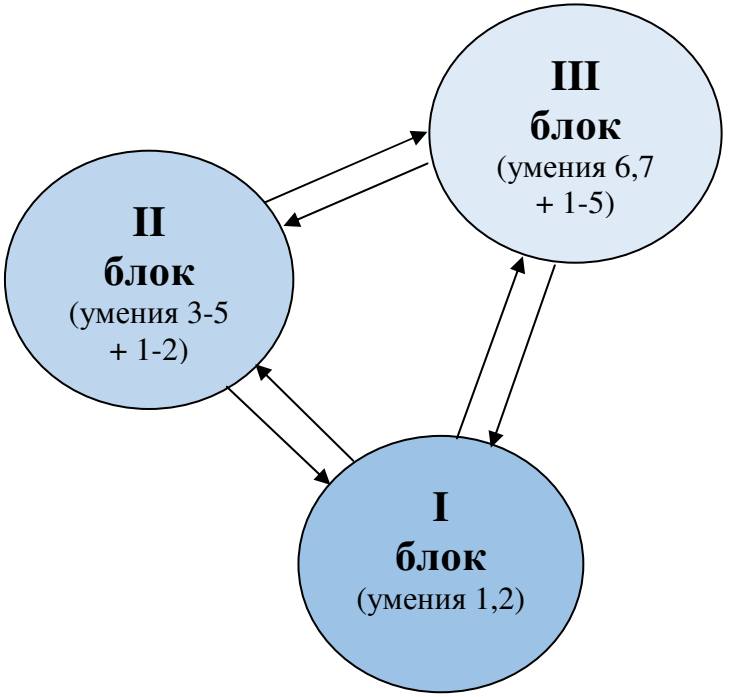



**Рис. 1. Система формирования коммуникативных умений учащихся**

Каждый блок включает ***3 модуля***:

1) теоретико-познавательный

2) практический

3) контроля.

Раскроем структуру, содержание, способы действий учителя и учащихся при прохождении каждого модуля.

***1. Теоретико-познавательный*** – «открытие» нового речеведческого знания, понимание, осмысление его. Его *цель* – обучение школьников новому теоретическому речеведческому материалу на основе познавательной деятельности.

В 3 классе – это открытие нового знания; в 4 классе – введение новых знаний в систему знаний; в 5 классе процесс обучения уже включает 1) мотивацию к получению знаний, 2) актуализацию знаний, 3) открытие новых знаний на основе уже известных.

При реализации данного модуля используем памятки, памятки-алгоритмы, так как они помогают анализировать речеведческие термины, понятия: «тема», «основная мысль текста», «тип речи»: «Определяем тему текста», «Главное в тексте – основная мысль», «Составляем текст определенного типа» и др.

***2. Практический*** – освоение новых понятий и способов действий.

Его *цель* – приращение / использование теоретических знаний на практике, закрепление их с помощью упражнений различных типов.

При реализации данного модуля эффективны упражнения аналитические, аналитико-синтетические, по аналогии, коммуникативные задачи.

***3. Модуль контроля*** – фиксация / контроль знаний в самостоятельной творческой деятельности школьников.

Его *цель* – определение уровня сформированности умений данного блока, их совершенствование в самостоятельной творческой деятельности школьников.

При реализации данного модуля эффективны упражнения творческого характера, способствующие созданию собственного текста, а также контрольные вопросы и задания в тестовой форме.

Содержание каждого модуля в разных блоках имеет свое наполнение и соответствует способам действий учителя и учащихся, формам контроля.

Коммуникативные умения каждого из 3 блоков формируются с помощью определенных упражнений, дидактический материал которых включает в себя тексты/мини-тексты/текстовые фрагменты разных жанров и типов.

Представим методику формирования коммуникативных умений учащихся 3 – 5 классов на основе принципа преемственности и блочно-модульного обучения [1, с. 95].

**I блок – базовый**

*Цель его*: научить школьников определять тему текста, его основную мысль, создавать тексты в соответствии с темой и основной мыслью.

*Формируемые умения*: 1) определять тему текста, 2) подчинять ее основной мысли.

*Используемая система упражнений*:
аналитические → аналитико-синтетические.

**Критерии сформированности коммуникативных умений школьников**

| Критерии | 3–4 класс | 5 класс |
|---|---|---|
| *Ученик должен знать:* | - понятия: «текст», «тема», «основная мысль», «заголовок» | - понятия: «тема узкая и широкая»; «основная мысль текста», «замысел автора», «авторская позиция» |
| *Ученик должен уметь:* | - определять тему текста, основную мысль;<br>- озаглавливать текст с опорой на тему или его основную мысль | - находить узкую и широкую тему;<br>- определять границы темы;<br>- формулировать главную мысль |
| *Ученик должен владеть:* | - элементарными навыками анализа текста;<br>- достаточным объемом словарного запаса для выражения своих мыслей | - базовыми навыками анализа текста;<br>- достаточным объемом словарного запаса для выражения своих мыслей |





из ведущих показателей глобальной конкуренции, чем объясняется развитие национальной системы образования. Для привлечения иностранных студентов важным фактором является формирование позитивного образа российских вузов как зарубежными экспертами, представителями министерств образования различных стран, работодателями, так и иностранными гражданами – студентами и выпускниками российских вузов, проживающих в российской действительности на протяжении нескольких лет обучения.

**Формулировка цели статьи:** изучить уровень привлекательности города Пермь и аграрного вуза Прикамья – Пермской ГСХА для иностранных студентов.

**Изложение основного материала статьи.** В целях повышения международной конкурентоспособности российских вузов, в рамках «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» определена необходимость создания условий для привлечения иностранных студентов в российские вузы. В Проекте «5/100/2020» по повышению конкурентоспособности российских вузов, направленном на поддержку выхода российских вузов на лидирующие позиции в глобальных рейтингах ведущих вузов мира, рекомендовано к 2020 году долю иностранных студентов довести до 5% в общем контингенте студентов, а доходы от их обучения – до показателя не менее 10% от объема финансирования системы образования [1].

Необходимо отметить, что на сегодняшний день, по данным рейтинга 200 лучших университетов мира 2016 г. (The World University Rankings) – глобального исследования рейтинга лучших университетов мирового значения по версии британского издания Times Higher Education, единственный вуз Российской Федерации – МГУ им. М.В. Ломоносова занимает в рейтинге 200 лучших университетов мира 188 место после старейших университетов США, Великобритании и др. стран Европы и Азии [2].

Создание позитивного образа вуза необходимо, прежде всего, для настоящих и будущих студентов, для которых вуз должен стать Alma Mater в полном смысле этого слова: «Мать Родная», давшая путевку в профессиональную жизнь, научившая преодолевать профессиональные и личностные преграды.

Благоприятный имидж вуза создает гармоничные отношения с общественностью. Начинаются они с внешнего облика вуза: герб, флаг, цветовая гамма, гимн, девиз, а заканчиваются репутацией и престижем.

Важными составляющими имиджа вуза является профессорско-преподавательский состав, его достижения, материально-техническая оснащенность учебных и научных лабораторий, а также успешные и знаменитые выпускники. Такие характеристики вуза привлекают абитуриентов и профессорско-преподавательский состав, что, в свою очередь, повышает уровень преподавания и уровень выпускников. Вузу с благоприятным имиджем, эффективному вузу вероятнее достичь ресурсного обеспечения.

Согласно мнению Н.К. Моисеева, выделяют 8 компонентов структуры имиджа вуза:

1) имидж образовательной услуги – уникальность основных образовательных программ (качество, новые программы, специализации, стоимость обучения, уровень зарубежных связей) и наличие дополнительных образовательных программ;

**Психология**

**УДК 159.9**

**кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермская государственная сельскохозяйственная академия им. академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

## ИМИДЖ ГОРОДА И ВУЗА КАК ФАКТОР ВЫБОРА ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА

*Аннотация.* Статья посвящена анализу городской среды, включающей образовательные учреждения высшего образования, предоставляющие образовательные услуги иностранным гражданам. Рассматриваются особенности восприятия городской среды иностранными студентами Пермской ГСХА.

*Ключевые слова*: городская среда, имидж города, учебная миграция, высшее образование, вуз, образовательные услуги, социально-психологическая адаптация, иностранные студенты.

*Annotation.* The article is devoted to the analysis of urban environment, which includes higher educational establishments that provide educational services for foreigners. There was also cover the peculiarities of perception of the urban environment by the foreign student who are taught in Perm state agricultural Academy.

*Keywords:* urban environment, city's image, educational migration, higher education, higher education establishment, educational services, social-psychological adaptation, foreign students.

**Введение.** Образ города – малой Родины – неотъемлемое условие ощущения принадлежности к данной территории. От степени развития предприятий, инфраструктуры города, его озеленения, чистоты улиц и многих других факторов зависит желание администрации и местных жителей «открыть» его миру: в экономическом, социокультурном планах. Имидж города имеет значение как для инвестиционной привлекательности, так и для трудовой и учебной миграции.

Актуальность проблемы формирования имиджа города как комфортной среды города Пермь в настоящее время обусловлена тем, что многие образовательные учреждения высшего образования, расположенные в данной территории, предоставляют образовательные услуги иностранным гражданам. Имидж высшего учебного заведения важен для привлечения контингента студентов, в том числе, иностранных граждан.

Выход высших учебных заведений на рынок международных образовательных услуг, интернационализация высшего образования – социально-экономический показатель современного российского общества, где все меньше остается «закрытых» городов для посещения и жизнедеятельности иностранных граждан.

Необходимость выхода российского высшего образования на рынок международных образовательных услуг на сегодняшний день является одним





***Модуль 1*** – теоретико-познавательный.

Теоретический материал вводим в виде памяток, памяток-алгоритмов. При формировании умения № 1 определять тему текста предлагаем учащимся опираться на памятку «Определяем тему текста».

> ***Определяем тему текста***
>
> ***1. Тема*** *– это предмет текста, то, на что направлена мысль, то, о чем говорится, повествуется, описывается в тексте.*
>
> ***2. Широкая тема*** *– тема, в которой мы можем рассказать о большом количестве предметов или явлений;* ***узкая тема*** *– более конкретна, точна, детальна.*
>
> ***3. Границы темы*** *– определенный предел, за который выходить нельзя (так как нарушается смысл).*
>
> ***4. Раскрыть тему*** *– это значит представить наиболее важный материал, дать ответы на поставленные вопросы, привести достаточное количество фактов, подтверждающих основную мысль автора.*

Чтобы формировать умение определять основную мысль текста, используем памятку-алгоритм «Главное в тексте – основная мысль». Отличие памятки-алгоритма в том, что в ней, кроме теоретических сведений, предлагается последовательность выполнения действий.

> ***Главное в тексте – основная мысль***
>
> *Основная мысль текста – это то, к чему он призывает, чему учит, ради чего он написан.*
>
> *Основная мысль может быть выражена в заглавии или в одном из предложений текста. Но чаще всего ее нужно «найти» и сформулировать.*
>
> ***1 шаг.*** Внимательно прочитайте предложенный текст и ответьте на вопрос: зачем автор его написал, к чему он призывает читателей?
>
> ***2 шаг.*** Определите, какое предложение раскрывает основную мысль.
>
> ***3 шаг.*** Сформулируйте основную мысль текста, проследите, как она в нем раскрывается.
>
> ***4 шаг.*** Запишите позицию автора.

***Модуль 2*** – практический.

Упражнения аналитического и аналитико-синтетического характера на ***осмысление темы текста*** учат школьников устанавливать смысловые границы темы, подбирать и формулировать заголовок текста. При работе над темой текста важно научить школьников различать тему широкую и узкую.

Упражнения на ***определение основной мысли*** учат школьников вдумываться в содержание текста, раскрывать то, с какой целью автор написал этот текст.

Заметим, важно научить школьника не только уметь определять основную мысль текста, но и подчинять ей свое высказывание, что поможет учащимся писать сочинения и изложения.

Отмечаем, что умения определять тему и основную мысль текста неразрывно связаны и относятся к базовым, которые формируются, начиная с первого этапа обучения. Работа над данными коммуникативными умениями строится от анализа текстов-образцов к созданию собственного устного или письменного высказывания по теме. При выполнении любого текстового задания необходимо работать над этими умениями.

***Модуль 3*** – контроля.

Чтобы определить уровень сформированности коммуникативных умений I блока, используем следующие виды заданий: ответы на вопросы по теоретическому материалу, тестовые задания, работу с таблицами, памятками и др.

Из сказанного делаем вывод: первый блок коммуникативных умений в плане решения познавательных задач важен тем, что дает ученикам возможность с помощью заданий аналитического и аналитико-синтетического характера открывать соответствующие речевые понятия (тема текста, основная мысль) и применять их на практическом уровне создания собственного текста.

**II блок – развивающий**

*Цель его*: формировать/развивать у школьников умения подбирать материал к будущему тексту, систематизировать его, составлять план текста и писать в соответствии с ним, строить текст определенного типа и жанра.

*Формируемые умения*: 3) коммуникативное умение собирать материал, 4) умение систематизировать его, 5) строить текст в определенном типе/жанре.

*Используемая система упражнений*:

аналитико-синтетические → творческие → коммуникативные задачи

**Критерии сформированности коммуникативных умений школьников**

| Критерии | 3–4 класс | 5 класс |
|---|---|---|
| *Ученик должен знать:* | - понятия: «план», «тип текста», «описание», «повествование», «рассуждение»;<br>- части повествовательного текста (начало, основная часть, концовка) | - признаки текста и его функционально-смысловых типов;<br>- композиционные особенности текстов разных типов: описание, повествование, рассуждение |
| *Ученик должен уметь:* | - собирать материал для будущего текста на основе собственных наблюдений;<br>- выделять в тексте части, составлять план текста, излагать его содержание по плану;<br>- распознавать разные по типам тексты: описание, повествование, рассуждение;<br>- устно составлять текст- | - составлять простой план текста;<br>- подробно и сжато излагать повествовательные тексты (в том числе с элементами описания предметов, животных);<br>- писать сочинения повествовательного характера;<br>- соблюдать логическую последовательность и |





**Литература:**

1. Бабаян А.В. Теории нравственного воспитания в отечественной педагогике II половины XIX – начала XX вв. Монография / Под ред. Е.И. Шиянова / А.В. Бабаян. – Ставрополь: СКСИ – Пятигорск: РИА- КМВ, 2006. – 216 с.

2. Васильев В.Л. Юридическая психология. – СПб.: Питер, 2009 – 608 с.

3. Евстафеева Е.А. Правосознание сотрудников уголовно-исполнительной системы с различными личностными характеристиками / дисс… канд. псих. наук – Челябинск, 2015. – 217 с. [электронный ресурс] - http://www.ipras.ru/engine/documents/document8967.pdf (дата доступа 01.03.2017)

4. Есикова Т.В. Правопослушное поведение детей как психолого-педагогическая проблема / Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 5-3. – С. 686-689.

5. Жарковская Т.Г. Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях / Т.Г. Жарковская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 3 – С. 9-12.

6. Леднев В.С. Духовно-нравственная культура в образовании человека // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 6 – С. 3-6.

7. Марданов А.Б. Личность современного экономического преступника / А.Б. Марданов: автореферат дисс. ..к.ю.н. – Тюмень, 2011.

8. Обзор экономических преступлений PwC.за 2016 год [электронный ресурс] — http://www.pwc.ru/ru/forensic-services/publications/resc-2016.html (дата доступа 01.03.2017)

9. Распопин Е.В. Исследование морально-психологических качеств личности на примере правосознания // Прикладная юридическая психология, 2015. – № 4. – С. 138-144.

10. Ратинов А.Р. Структура и функции правового сознания. – В кн.: Проблемы социологии права. – Вильнюс: Изд-во «Мысль», 1970. – С. 184-186.

11. Ратинов А.Р. Структура правосознания и некоторые методы его исследования. — В кн.: Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – С. 201-214.

12. Федеральная служба государственной статистики. Официальный сайт [Электронный ресурс] — http://www. gks.ru/ (дата доступа 01.03.2017)

13. Шмелева О.Ю. Правовой нигилизм как атрибут российского политического сознания // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2009. – № 4. – С. 249-254.

14. Экономическая преступность сегодня [электронный ресурс] www/econocrime.ru/stat/8 (дата доступа 01.03.2017)

Результаты данного опроса студентов следующие:

- более 80% опрошенных студентов ответили, что собираются заниматься экономической деятельностью по своему направлению подготовки (например, в финансово-кредитной системе, в торговых организациях, на таможне);

- вопрос о существовании таких экономических правонарушений, как «откаты», «двойная бухгалтерия» для студентов не был неожиданным: они признали данный факт, выразили свое отношение к нему («реалии сегодняшнего дня»);

- большинство студентов (более 60% опрошенных) высказали мнение, что, несмотря на существование фактов экономических правонарушений, сами не хотели бы их инициировать, но, если руководство будет принуждать к нарушениям, то, скорее всего, выполнят требования руководства, чтобы сохранить работу.

После опроса и дискуссии о морально-правовой стороне вопроса, социальной ответственности, об административных и уголовных наказаниях правонарушений некоторые студенты высказали более категоричное отношение к должностным правонарушениям.

Необходимо отметить, что данные вопросы могут обсуждаться в рамках изучения дисциплин как гуманитарного и социального-экономического, так и профессионального цикла: право, правоведение, психология, бухгалтерский учет, финансы, финансовый менеджмент, финансовый анализ, банковское дело, налоги и налогообложение и др.

Вырабатывание правосознания и, как следствие, правопослушного поведения, возможно в процессе обучения в вузе при формировании правовых ориентаций личности (изучение, понимание права, формулирование суждений о нем, как о социальной ценности, активное осуществление права [4]), при переводе нормативных предписаний в социальное поведение, развитии привычного правомерного образа профессиональных действий, превращенного в потребность специалиста. По этому же принципу возможно развитие и криминального поведения («приписки», «двойная бухгалтерия» и пр.). Формируемые неосознаваемые юридически нормированные стереотипы поведения становятся нормой профессионального поведения молодого специалиста, и, поэтому столь важно, чтобы вошли в привычку и стали потребностью лишь правомерные профессиональные действия и поступки.

**Выводы.** Правопослушное поведение является объективным признаком сформированного правосознания, так как последнее может быть определено по результатам его функционирования.

Вследствие того, что правосознание не врожденное, а формируемое качество личности в процессе социализации, необходимо определять значение и ответственность институтов социализации в процессе формирования правосознания и правопослушного поведения.

Необходим поиск совокупности инновационных и классических методов учебно-профессиональной деятельности, способов воздействия на личность студентов, приводящих к стремлению к саморазвитию и выполнению нравственных и правовых норм. Таким образом, необходимо подчеркнуть значимость учебно-воспитательной работы вуза (учебных и внеучебных подразделений) со студентами, особенно экономических направлений подготовки, при формировании правосознания, морали, социальных стереотипов будущей профессиональной деятельности.





| **Критерии** | **3–4 класс** | **5 класс** |
|---|---|---|
| | рассуждение по предложенному началу;<br>- перестраивать тексты разных типов в соответствии с коммуникативной задачей | точность изложения при создании собственного текста;<br>- уметь переконструировать тексты с изменением лица рассказчика |
| *Ученик должен владеть:* | - элементарными навыками создания несложных монологических текстов на доступные темы в форме повествования и описания;<br>- нормами русского речевого этикета и писать небольшие сочинения на темы школьной жизни и семьи | - приемами отбора и систематизации материала на заданную тему;<br>- базовыми навыками создания монологических текстов на доступные темы в форме повествования, описания и рассуждения;<br>- навыками распознавания разных по типам текстов: описание, повествование, рассуждение |

***Модуль 1*** – теоретико-познавательный.

При формировании умения систематизировать материал используем памятку «Составление плана текста», данную в учебнике русского языка для 3 класса [2, с. 182]:

> ***Составление плана текста***
> *1. Сосчитай количество абзацев в тексте.*
> *2. Найди ключевое слово каждого абзаца.*
> *3. Запиши ключевое слово абзаца или передай одним предложением его основную мысль.*

При формировании умения составлять текст определенного типа предлагаем учащимся памятку «Составляем текст определенного типа».

**Составляем текст определенного типа**

| Описание | Повествование | Рассуждение |
|---|---|---|
| 1) выделяем признаки предмета, которые нужно описать;<br>2) используем разнообразные средства, с помощью которых описание будет точным и ярким;<br>3) высказываем свое отношение к предмету, который описываем. | 1) определяем тему и основную мысль будущего текста;<br>2) продумываем вводную часть будущего текста;<br>3) в основной части рассказываем, как развивалось действие, какой момент был самым интересным, чем все завершилось;<br>3) продумываем концовку рассказа. | 1) кратко называем утверждение, которое надо доказать, ответив на вопрос *почему?*<br>2) приводим аргументы – то есть доказательства, объяснения, которые могут подкрепляться примерами;<br>3) делаем вывод. |

***Модуль 2*** – практический.

При формировании ***умения собирать материал на заданную тему*** характерны упражнения аналитико-синтетического характера, когда школьникам предлагается не только собрать материал к тексту, но и создать свой текст на основе увиденного или услышанного. На основе знания смысловых границ темы будущего текста, учащиеся производят для него первоначальный отбор содержания. Выявленные необходимые лексические, синтаксические средства способствуют развитию чувства языка школьников, обогащают их речь.

Группа ***упражнений по систематизации собранного материала, составлению плана текста*** включает в себя упражнения частично-поискового и творческого характера, которые способствуют обучению школьников составлять простой или сложный план создаваемого текста, т.е. логично располагать собранный материал в определенной последовательности, которая зависит от особенностей функционального типа текста: в каждом из них своя композиционная схема.

В каждом классе система работы по формированию ***коммуникативного умения строить текст в определенном жанре/типе*** строиться на основе текста-образца. Упражнения постепенно усложняются за счет увеличения объема текста, а также за счет разнообразия творческих заданий, что свидетельствует о преемственности в обучении между начальной школой и средним звеном.

Второй блок умений включает задания, обучающие пониманию логики построения текста, и предполагающие формирование целого ряда познавательных умений: анализ, синтез, классификация информации, установление причинно-следственных связей, структурирование сведений.

***Модуль 3*** – контроля.

Чтобы определить уровень сформированности коммуникативных умений II блока, используем следующие виды заданий: ответы на вопросы по теоретическому материалу, тестовые задания, составление собственных





входят в состав убеждений, оценочных отношений, установок и иных сложных образований, возникших в результате взаимодействия интеллектуального, эмоционального и волевого компонентов. Сознание формируется в процессе и в результате деятельности и проявляется, реализуется в ней [11].

С целью изучения уровня правосознания студентов нами был проведено исследование по методике Е.В. Распопина [9].

Выборку составили студенты, обучающиеся по программе бакалавриата, 4 курса направления подготовки «Товароведение», 1 и 2 курсов направления подготовки «Экономика», в количестве 120 человек, обоих полов, возраст от 18 до 22 лет.

Выборку составили студенты, имеющие сформированное представление о праве (при окончании среднего общеобразовательного учреждения сдавали ЕГЭ по обществознанию, в процессе обучения в вузе изучали право, правоведение и пр.), мотивированы трудиться после окончания вуза в экономической сфере. Опрос был проведен в 2015-2016 учебном году, в 2016-2017 учебном году.

В результате опроса студентов Пермской ГСХА были получены следующие данные:

- 60% опрошенных студентов показали правовой нигилизм, пренебрежительное отношение к праву вплоть до его полного отрицания, неверие в закон и порядок, убежденность в том, что законом правят деньги, связи, социальный статус;
- 40% опрошенных студентов показали ситуативное доверие закону, средний уровень правовой ориентированности поведения;
- 55% респондентов обнаружили оправдание противоправных поступков, им присуще мнение о том, что преступления есть и будут совершаться всякий раз, когда для этого есть благоприятные условия, что путем противоправных действий можно добиваться определенных, в том числе и «благих» целей;
- 45% респондентов продемонстрировали ситуативное отношение к противоправному поведению, средний уровень терпимости/нетерпимости к противоправным поступкам;
- у 82% опрошенных студентов выявлен низкий уровень правосознания, выраженное снижение или отсутствие стремления придерживаться социально-правовых норм поведения;
- 18% опрошенных студентов показали средний уровень правосознания, ситуативную готовность личности придерживаться социально-правовых норм поведения.

Таким образом, через определение эмоционального отношения студентов к различным сторонам и явлениям правовой жизни: принципам, нормам, институтам права; правоохранительным органам; собственному правовому поведению; правовому поведению окружающих и объектам деятельности (преступности, преступлениям, преступникам) были определены: правовой нигилизм, оправдание противоправного поведения, общий уровень правосознания.

После выявленного среднего и низкого уровней правосознания опрошенных студентов экономических направлений подготовки были проведены дополнительные опросы и дискуссии по поводу правовых особенностей будущей работы.

Проблема формирования новых установок и ценностей детей и подростков в условиях социально-экономических изменений рассмотрена довольно широко (Бабаян А.В., Жарковская Т.Г., Леднев В.С. и др.) [1, 5, 6].

Изучению правосознания посвящены работы многих авторов: разработано понятие правосознания (А.Р. Ратинов), изучена структура и функции правосознания (Е.О. Голынчик, О.А. Гулевич, П.П. Баранов, А.Р. Ратинов, Л.А. Ясюкова), процесс формирования и причины неразвитости правосознания (О.А. Гулевич, Е.О. Голынчик, А.Р. Ратинов, Л.А. Ясюкова), исследования социально-культурного основания правосознания - социального мышления, социальных представлений (К.А. Абульханова, А.Н. Славская и др.), рассматриваются вопросы нравственности в контексте правосознания (Л.И. Анцыферова, М.И. Воловикова и др.), разработаны методики по изучению правосознания (Л.А. Ясюкова и др.) [3].

Одним из видов правосознания является проявление правосознания в поведении: правотворчество, правоприменительная и правоохранительная деятельность, законопослушное или противоправное поведение, правовое просвещение и воспитание, научно-правовая деятельность [11].

Правосознание включает в себя психологический механизм правопослушного поведения и зависимость между различными дефектами индивидуального правосознания и противоправного поведения. Являясь одной из форм общественного сознания, сущность и развитие правосознания определены материальными условиями существования общества, отражены в общественных отношениях, которые регулируются или должны быть урегулированы нормами права [2].

В зависимости от глубины отражения правовой действительности выделяют: обыденное, теоретическое и профессиональное правосознание. Формирование профессионального правосознания является необходимым условием обучения юристов. Обыденное и теоретическое правосознание формируются при правовом воспитании любого индивида. Правовое сознание обладает собственным познавательным аппаратом, системой ценностей и способов оценки, методами управления практической деятельностью. Выделяют три функции правосознания: познавательную (юридические знания, результат интеллектуальной деятельности), оценочную (эмоциональное отношение личности к различным сторонам и явлениям правовой жизни: к праву и законодательству, к правоохранительным органам, к правовому поведению окружающих и себя), регулятивную (правовые установки и ценностно-правовые ориентации).

В зависимости от ориентации и оценки права гражданами различают:

- правовой инфантилизм – недостаточное ориентирование в правовой реальности общества ввиду некомпетентности в законодательстве;
- правовой идеализм – преувеличение потенциалов права;
- правовой нигилизм – отрицательное (скептическое) отношение к закону и ценностям вплоть до полного неверия в его потенциальные возможности решить социальные проблемы [13];
- перерожденное правосознание – негативное отношение к праву, сопровождающееся осознанными противоправными поступками.

Сложность диагностики правового сознания объясняется недоступностью многих психических элементов, включенных в правосознание, ввиду их соединения. Правовые чувства и переживания не существуют сами по себе, а





текстов с учетом теоретических сведений, полученных в ходе прохождения данного блока.

**III блок – формирующий**

*Цель его*: развивать «дар слова», то есть учить школьников строить текст в соответствии с литературными нормами, используя выразительные средства языка, исправлять / редактировать готовый, в том числе и собственный, текст.

*Формируемые умения*: 6) умения правильно и «хорошо» выражать свои мысли, 7) редактировать собственный текст.

*Используемая система упражнений*:
аналитико-синтетические → творческие → по аналогии →
коммуникативные задачи

**Критерии сформированности коммуникативных умений школьников**

| Критерии | 3–4 класс | 5 класс |
|---|---|---|
| *Ученик должен знать:* | - языковые средства выразительности (эпитет, сравнение, метафора, фразеологизм) | - языковые средства выразительности (аллегория, гипербола, сарказм, каламбур); |
| *Ученик должен уметь:* | - отбирать языковые средства для выражения своей мысли;<br>- различать оттенки значения слов в тексте;<br>- дополнять незаконченные предложения, исправлять предложения, содержащие смысловые и грамматические ошибки | - правильно в смысловом и стилистическом отношении использовать языковые средства в текстах разного содержания;<br>- совершенствовать содержание и языковое оформление своего текста;<br>- редактировать готовый текст |
| *Ученик должен владеть:* | - языковыми средствами при создании собственных текстов;<br>- основами редактирования предложения и небольших текстов | - достаточным объемом языковых средств выразительности при создании текстов разных жанров;<br>- навыками редактирования текстов разных типов и жанров |

***Модуль 1*** – теоретико-познавательный.

При формировании коммуникативных умений правильно и «хорошо» выражать свои мысли и умения редактировать предлагаем использовать памятки и памятки-алгоритмы.

Памятка-алгоритм «Основные способы сжатия текста»

***Основные способы сжатия текста***

**Исключение** – это сокращение второстепенной информации.

При *исключении* необходимо:

а) выделить главное (существенное) и детали (подробности);

б) убрать детали;

в) пропустить предложения, содержание второстепенные факты;

г) пропустить предложения с описаниями и рассуждениями;

д) объединить существенное.

**Обобщение** – это передача содержания одним, более общим по смыслу, словом, словосочетанием или предложением.

При *обобщении* необходимо:

а) вычленить единичные факты;

б) заменить сложное предложение простым;

в) объединить два или три предложения в одно;

г) разбить сложное предложение на сокращенные простые;

д) перевести прямую речь в косвенную.

Владение навыками сокращения текста способствует активизации аналитических способностей учащихся, умению излагать информацию кратко и связно, делать логический переход от одной мысли к другой.

***Модуль 2*** – практический.

Упражнения ***по обогащению словарного запаса школьников, введению новой лексики*** должны даваться в комплексе, чтобы побудить школьника на основе увиденного обдумать, сопоставить и уметь рассуждать. Примером могут служить следующие задания: 1) определение значения слова с использованием разных способов: синонимического, перечислительного, способа определения через указание более широкого класса отличительных признаков, описательного и способа отрицательных определений (в зависимости от класса и уровня подготовки учащихся); 2) подбор синонимов к слову, определение сходства и различия в их значениях; 3) работа со словарем; 4) употребление прямого и переносного значения слова.

Систематическое выполнение упражнений ***на редактирование и правку текста*** обеспечивает эффективность развития связной речи школьников и предупреждение типичных текстовых ошибок (неоправданный повтор одного и того же слова или однокоренных слов в рамках небольшого контекста; неудачные синонимическая и местоименная замена; нарушение видовременной соотнесенности глаголов; использование в тексте предложений, не имеющих отношения к теме высказывания, противоречащих основной мысли повествования; пропуск важного в смысловом отношении предложения текста и т.п.).

Считаем, что упражнения по формированию коммуникативных умений целесообразно проводить на текстах, которые формируют национальное самосознание, патриотизм, вызывают у школьников определенный эмоциональный отклик и способствуют решению коммуникативных и познавательных задач. Это тексты классиков русской литературы и современных авторов.





неопределенности молодых людей как в профессиональной сфере, так и в общественной жизни.

Правопослушное поведение является результатом социализации, в процессе которой происходит усвоение субъектом моральных и правовых запретов, социальных стереотипов поведения, что в свою очередь определяется групповым и индивидуальным правосознанием, чувством социальной ответственности, социальной справедливости, правовой интуицией и др. [2].

Под правосознанием мы понимаем сферу общественного и индивидуального сознания, отражающую правовую действительность в форме юридических знаний и умений ими пользоваться, оценочных отношений к праву и практике его применения, правовых установок и ценностных ориентации, регулирующих человеческое поведение в юридически значимых ситуациях [10].

Значительное количество экономических правонарушений среди молодежи отмечается на протяжении последних нескольких десятилетий. По данным МВД РФ за 2015 год из 2388,5 тыс. общего количества преступлений преступления, совершенные в экономической сфере, составляли 78 тыс. Число осужденных лиц, совершивших преступления в экономической сфере, в возрасте до 30 лет, – 320321 чел. [12].

Среди экономической преступности по сферам деятельности на первом месте по распространенности находятся преступления, связанные с финансово-кредитной системой, на втором месте – правонарушения, связанные с потребительским рынком, на третьем месте – правонарушения, связанные с недвижимостью, редкие, но приносящие значительный ущерб, – преступления в сфере внешнеэкономической деятельности [14].

Знаниями и развитыми профессиональными способностями во всех перечисленных сферах экономической деятельности обладают, в первую очередь, выпускники вузов и факультетов экономических направлений.

По данным восьмого Всемирного обзора экономических преступлений в России за 2016 год, проводимого PwC, посредством опроса более 6 тысяч респондентов из 115 стран, включая представителей 120 российских компаний, самыми распространенными экономическими преступлениями являются такие виды мошенничества, как незаконное присвоение активов, мошенничество в сфере закупок товаров и услуг, взяточничество и коррупция, киберпреступность. Среди мотивов совершения экономических преступлений в большинстве случаев выявлены такие факторы, как: способность совершить такое преступление, давление внешних обстоятельств, возможность обосновать противоправное действие, «самооправдание» [8].

Выявление вышеперечисленных мотивов свидетельствует о низком уровне сформированности правосознания, правовом нигилизме, оправдании противоправного поведения работников экономической сферы деятельности.

Как и другие «социальные недуги» экономические правонарушения эффективнее предупреждать, чем исправлять. Профилактика правонарушений содержит, в том числе, и формирование правосознания и правопослушного поведения во время обучения в вузе. Воспитание детей и подростков в условиях «двойных стандартов» семьи, школы и других социальных институтов, к сожалению, не приводит к формированию должного общественного мнения в отношении к личности экономического преступника, к преступному экономическому и коррупционному поведению.

20. Hoffman, J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents. Journal of Counseling Psychology. 1984. V.31. P. 170-178.

21. Tanner J. L., Arnett J.J. The emergence of “emerging adulthood”: The new life stage between adolescence and young adulthood /Handbook of youth and young adulthood / Edited be A. Furlong. London, NY, 2009. P. 39-45.

**Психология**

**УДК 159.9**

**кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермская государственная сельскохозяйственная академия им. академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

## ПРАВОПОСЛУШНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ КАК РЕЗУЛЬТАТ СФОРМИРОВАННОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена изучению правосознания студентов экономических направлений. Проведено собственное исследование студентов по методике Е.В. Распопина «Изучение правосознания». Диагностированы уровни сформированности правосознания и даны рекомендации по правовому воспитанию будущих экономистов.

*Ключевые слова*: вуз, студенты, экономические направления, формирование правосознания, правопослушное поведение.

*Annotation.* The article is devoted to the study of legal consciousness of students of economic directions. There was conducted its own study of students by the method of E.V. Raspopina "The Study of legal consciousness" and were diagnosed the levels of formation of legal awareness and the recommendations for legal education of future economists.

*Keywords:* Higher educational establishment, students, economic directions, the formation of legal consciousness, law-abiding behavior.

**Введение.** Актуальность проблемы формирования правопослушного поведения студентов экономических направлений обусловлена принадлежностью студентов к «группе риска» вследствие обладания специальными знаниями в финансовой сфере, знакомством с хозяйственно-экономической деятельностью финансовых и других учреждений и организаций, а также значительным количеством экономических правонарушений среди молодежи.

**Формулировка цели статьи:** изучить уровень правосознания студентов экономических направлений, сформулировать рекомендации по воспитанию правопослушного поведения будущих экономистов.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время формирование правопослушного поведения подрастающего поколения России находится в сложных социально-экономических условиях развивающегося общества, которые являются причиной общей социальной тревожности,





***Модуль 3***

Чтобы определить уровень сформированности коммуникативных умений III блока, используем следующие виды заданий: ответы на вопросы по теоретическому материалу, составление памяток-алгоритмов, тестовые задания и др.

Третий блок умений включает в себя задания, способствующие написанию собственного текста, совершенствованию написанного, развитию чувства языка.

**Выводы**. Апробация методики формирования коммуникативных умений школьников 3 – 5 классов на основе принципа преемственности показала, что блочность коммуникативных умений обеспечивает более высокий уровень их сформированности у школьников по сравнению с тем, если бы коммуникативные умения давались по-отдельности. Блочное построение системы упражнений считаем рациональной в структурировании материала, предполагая при этом смысловое единство, системность, преемственность.

Расширение поля преемственности может происходить через реализацию практико-ориентированного подхода к обучению; создание презентаций, несущих коммуникативное решение; проектную деятельность.

**Литература:**

1. Горобец Л.Н., Гладченко В.Е. Принцип преемственности в процессе формирования коммуникативных умений учащихся 3 – 5 классов: монография / Л.Н. Горобец, В.Е. Гладченко. – Армавир: РИО АГПУ, 2016. – 144 с.

2. Русский язык. 3 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1 / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова и др. – 3-е изд., перераб. – М.: Винтана-Граф, 2013. – 192 с.

3. Система обучения сочинениям в V–VIII классах / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1980.

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Голубева Галина Геннадиевна**
Институт дефектологического образования и реабилитации
Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

## СТРУКТУРА И МЕХАНИЗМЫ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* В статье описывается симптоматика нарушений произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, раскрываются типологические особенности дошкольников данной категории с учетом характера и механизма фонетических расстройств.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, структура фонетического расстройства, нарушение звукопроизношения, механизм фонетического дефекта.

*Annotation.* The article describes the symptomatology of violations of the pronouncing aspect of speech of preschoolers with a delay in mental development, typological features of preschool children taking into account of the character and mechanism of phonetic disorders are revealed.

*Keywords:* delay of mental development, phonetic disorder structure, violation of a sound pronunciation, mechanism of phonetic defect.

**Введение.** Многочисленные исследователи отмечают, что у детей с задержкой психического развития, наряду с нарушениями различных психических функций, в той или иной степени оказываются несформированными многие компоненты языковой системы, отмечаются трудности практического оперирования элементами речи, что, в свою очередь, ограничивает возможности усвоения детьми сложных языковых закономерностей (1, 2, 4). Среди всех речевых расстройств, присущих данной категории детей, наиболее распространенными признаются нарушения письменной речи и звукопроизношения (2, 3, 5). По данным нашего исследования, около девяносто шести процентов дошкольников с задержкой психического развития имеют дефекты звукопроизношения. Нарушения в формировании произносительной стороны речи у дошкольников с данной категории к моменту школьного обучения затрудняют овладение программой по русскому языку, могут привести к нарушениям формирования языковых процессов анализа и синтеза, к расстройствам письменной речи. Поэтому своевременное выявление, изучение и коррекция нарушений произносительной стороны речи у детей с ЗПР в дошкольном возрасте является необходимым условием их подготовки к школьному обучению.

**Формулировка цели статьи.** Результаты проведенного эксперимента, изложенные в данной статье, позволяют уточнить индивидуально-типологические особенности проявления фонетических нарушений у детей дошкольного возраста с ЗПР и определить их механизмы.





отношений; начало профессиональной самореализации. Переход во взрослость в целом связан с процессами становления автономии, самореализации, индивидуализации, ростом ответственности, стрессоустойчивости и реалистичности в восприятии себя и мира, которые сами по себе являются критериями психологической взрослости (зрелости). Кризисы студенческого периода являются частью процесса перехода во взрослость.

**Литература:**

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 1 М. Педагогика, 1980. С. 89-95.
2. Белокрылова Г.М. Профессиональное становление студентов-психологов: автореф. дис. канд. психол. наук. МГУ, 1997.
3. Бочаров В.В. Антропология возраста: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000.
4. Ганзен В.А., Головей Л.А. К системному описанию онтогенеза человека // Психология развития. СПб.: «Питер», 2001. С. 81 – 97.
5. Головей Л. А., Манукян В. Р., Рыкман Л. В. и др. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман, М.Д. Петраш, В.Р. Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А. Александрова. — СПб.: Нестор-История, 2015.
6. Кочнева Л.В. Развитие профессионального самосознания студентов вузов. Автореф. дисс….к. пс. н., М., 2009.
7. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – СПб., 2005.
8. Красило Д.А. Ориентирующий образ наставника в период вхождения во взрослость // Психологическая наука и образование, 2006, №1. С.
9. Манукян В.Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода. Дисс. канд. психол. н. СПб., 2003.
10. Психологическая зрелость личности / Под общ. ред. Л.А. Головей. – СПб.: Скифия-принт, СПбГУ, 2014.
11. Ремшмидт. Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. – М.: Мир, 1994.
12. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование, 2007, №4.
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: уч. пос. для ВУЗов. – М.: «Школьная пресса», 2000.
14. Слободчиков И.М. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов // Психологическая наука и образование, 2005, №4.
15. Толстых Н.Н. Современное взросление// Консультативная психология и психотерапия, 2015, №4. С. 7-24.
16. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М., 2008.
17. Шихи Г. Возрастные кризисы – ступени личностного роста. СПб.: Ювента, 1999.
18. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. М., «Универс», 1996.
19. Arnett J.J. Emerging adulthood(s): The cultural psychology of a new life stage. In J.J. Arnett (Ed), Bridging cultural and developmental approaches to psychology: Newsynthesis in theory, research, and policy. Oxford: University Press. 2011. P. 255—275.

студентами и коллегами, устанавливать контакты в коллективе; и самоконтроля поведения – способности к самоорганизации, восприятие критики, умение разрешать конфликты. Кризис профессионального развития на третьем курсе наименее выражен, кризисная группа составила 44,3%, интенсивность кризисных переживаний в целом ниже, чем на первом и пятом курсах. На третьем курсе начинается нарастание тревожности относительно профессионального будущего и снижение уверенности в правильности выбора профессии [5].

Подробное рассмотрение ситуации развития в период ранней взрослости в целом позволило заключить, что в кризисах студенческого периода частично разрешаются общевозрастные задачи «кризиса вхождения во взрослость»: они связываются как с началом профессионализации, так и со становлением собственного образа жизни, развитием навыков саморегуляции и планирования жизни [10].

Итак, проведенный анализ исследований, отражающих различные стороны психологического содержания периода ранней взрослости, позволяет выделить три основные области задач развития, решение которых позволяет совершить переход во взрослость, не формально, а на основании приобретения внутренних, психологических критериев:

1. Сепарация от родительской семьи и начало самостоятельной жизни – включает группу задач эмоционального и функционального отделения от родительской семьи, выработку собственного взгляда на жизнь, переход к самообеспечению и самоподдержке, самостоятельное определение приоритетов развития. Решение задач этой группы способствует развитию автономии, жизнестойкости, ответственности, способностей к самоуправлению и организации своей жизни.
2. Формирование близких (интимных) отношений, создание семьи – включает группу задач связанную с поиском спутника жизни, построение отношений на основе эмоциональной близости, расширение и формирование собственного круга общения. Конструктивное решение этой группы задач способствует развитию социальной зрелости и коммуникативной компетентности молодых людей;
3. Профессиональная самореализация, которая включает группу задач этапа начала профессионализации, как например, адекватное профессиональное самоопределение, формирование профессиональной идентичности, начало профессиональной деятельности и т.п. Благополучное решение этой группы задач способствует формированию профессиональной идентичности и профессионально-важных качеств, а через это развитию ответственности, способности к самоуправлению и организации собственной жизни, направленности на саморазвитие, расширение системы социальных связей.

Темп, длительность, успешность в решении этих групп задач молодыми людьми могут существенно варьировать, обуславливая индивидуальные варианты проживания перехода во взрослость.

**Выводы.** Проведенный анализ исследований позволяет говорить, что психологическое содержание ранней взрослости во всем его многообразии может быть раскрыто через особенности решения отдельным индивидуумом трех групп задач, специфичных для данного периода: сепарация от родительской семьи и начало самостоятельней жизни; формирование близких





**Изложение основного материала статьи.** Для дошкольников с задержкой психического развития характерно значительное преобладание полиморфных нарушений звукопроизношения над мономорфными. В большинстве случаев нарушения звукопроизношения охватывают три и более фонетические группы звуков. На первом месте среди звукопроизносительных расстройств у дошкольников с ЗПР находятся дефекты произношения сонорных звуков [Л], [Р]; далее следуют дефекты произношения свистящих и шипящих звуков. Преобладающими среди нарушений звукопроизношения у дошкольников с ЗПР являются смешения звуков. Речевой дефект определяется как фонетико-фонематический.

Овладение произношением фонем предполагает сопряженную деятельность сенсорно-перцептивного и моторного уровней речи. Нарушение функционирования речедвигательного и речеслухового анализаторов и их взаимосвязи в значительной мере определяет тяжесть звукопроизносительных дефектов у дошкольников с ЗПР. Для детей данной категории характерны несформированность слухового восприятия и дифференциации звуков речи, низкий уровень развития фонематического анализа. Исследование выявило у детей с задержкой психического развития нарушения кинетической и кинестетической организации двигательного акта в сфере артикуляторной моторики. Овладение произношением фонем в значительной мере зависит от состояния речеслуховой и речедвигательной функций. Точное слуховое восприятие звуков стимулирует правильное произношение, а правильная артикуляция, в свою очередь, способствует лучшему фонематическому восприятию.

Исследованием отмечено также, что для дошкольников с задержкой психического развития характерна несформированность процессов интонационной выразительности речи. У детей данной категории нарушены процессы дифференциации различных видов интонации, их имитация, а также самостоятельное воспроизведение. Наиболее сложной для дифференциации и воспроизведения оказалась восклицательная интонация, легче всего у детей с задержкой психического развития проходил процесс различения и использования в речи повествовательной интонации. У дошкольников с ЗПР отмечается недоразвитие эмоциональной выразительности, что оказывает определенное влияние на способность детей выразить свои эмоции через интонационное оформление собственной речи.

Звукопроизносительные расстройства у детей с ЗПР отличаются и по степени выраженности, и по механизмам. Органическое поражение речедвигательных механизмов ЦНС у дошкольников с ЗПР, имеющих дизартрию, определяет особенности фонетического дефекта, выраженные нарушения артикуляторной и тонкой моторики, просодических характеристик речи. Выявленные нарушения речевой моторики у дошкольников с ЗПР, имеющих дизартрию, проявляются в ограничении подвижности артикуляторных мышц вследствие нарушения их иннервации, нарушениях мышечного тонуса, дискоординационных расстройствах, наличии непроизвольных движений. У дошкольников с ЗПР, имеющих дизартрию, в первую очередь отмечались расстройства наиболее сложных дифференцированных движений, что обусловило нарушение сложных по артикуляции звуков (сонорных, шипящих, аффрикат). Моторный механизм нарушений звукопроизношения определяет их качественные особенности:

упрощение артикуляции звуков (шипящие звуки заменялись свистящими, аффрикаты – составляющими их звуками), искажение звуков по типу бокового и межзубного произнесения, смягчение звуков, в ряде случаев – их отсутствие.

Нарушения артикуляторной моторики у дошкольников с дизартрией, приводящие к дефектам звукопроизношения, вторично вызывают нарушения фонематического восприятия у данной категории детей. Нарушения артикуляторной опоры восприятия звуков, неточный слуховой образ звука отрицательно сказываются на возможности слухового контроля за произнесением данного звука, что приводит к усугублению нарушений звукопроизношения. Имеющееся у детей с ЗПР недоразвитие аналитико-синтетической деятельности определяет еще бóльшую выраженность нарушения этих процессов в сфере речеслухового и речедвигательного анализаторов, тем самым значительно осложняя картину звукопроизносительного расстройства.

У дошкольников с ЗПР, имеющих дислалию, механизм звукопроизносительного расстройства складывается в результате слабости основных нейродинамических процессов, обусловливающих нарушения в речеслуховом и речедвигательном анализаторах и ведущих к нечеткости слуховых и речедвигательных дифференцировок. Грубых органических нарушений в периферическом отделе артикуляторного аппарата, препятствующих формированию полноценной артикуляции звуков, у детей с дислалией отмечено не было.

Моторная недостаточность в структуре речевого дефекта у дошкольников с дислалией обусловила особенности нарушений звукопроизношения: искажения трудных по артикуляции звуков по типу губно-зубного и призубного произнесения, обусловленные неправильно сформировавшимися артикуляторными позициями; отсутствия и замены звуков на артикуляторно более простые, вследствие недостаточности артикуляторной базы; смешения звуков на основе близости их артикуляторных характеристик (свистящие-шипящие, твердые-мягкие, сонорные [Р] - [Л]), что обусловлено нарушением отбора фонем по их артикуляционным признакам. Сенсорная недостаточность у дошкольников с дислалией обусловила наличие замен и смешений звуков по их акустическим характеристикам (звонкие-глухие, шипящие-свистящие). В основе нарушения лежит несформированность фонематического слуха. Отсутствием у дошкольников дислалией органических нарушений центрального характера определяется меньшая выраженность нарушений просодической стороны речи. Незначительные расстройства интонационной выразительности речи у детей с дислалией в определенной мере связаны с проявлениями церебрально-органической задержки психического развития с преимущественным нарушением эмоционально-волевой сферы, обусловливающими бедность и вялость эмоциональных проявлений у данной категории детей.

Анализ речевых и неречевых нарушений у дошкольников с ЗПР позволил осуществить распределение детей в классификационные группы в зависимости от присущих им расстройств и индивидуальных особенностей. С учетом механизмов и структуры фонетических нарушений были выделены четыре группы дошкольников с задержкой психического развития, характеризующиеся различным уровнем сформированности психических функций и процессов (речевых и неречевых).





характеризуется приобретением профессиональных знаний, однако возможные образы-Я в будущей профессии и личностное значение профессиональной я-концепции неосознанны, поведение эмоционально, без ориентации на ответственность. Второй (основной) этап характеризуется преобразованием теоретического знания в мировоззрение профессионала: происходит осознанный поиск профессиональной я-концепции, а выбор поведения как будущего профессионала основывается на осмыслении образа-Я в профессии, предполагает ответственность. На третьем, заключительном этапе осознается значение профессионального обучения для будущей деятельности, повышается ответственность, происходит более глубокое понимание и повышение ценности личностного значения профессиональной я-концепции [6].

Результаты ряда исследований последних лет [6; 12; 5], проведенных на студенческих выборках, позволяют говорить о том, что процесс учебно-профессионального развития не протекает гладко и безболезненно. Наиболее сложными периодами обучения в вузе являются его начало («кризис первокурсника»), середина — переломный момент в развитии профессиональной идентичности, и окончание обучения — как период, предшествующий выходу в самостоятельную профессиональную жизнь.

В комплексном исследовании профессионального развития личности, проведенном под руководством Л.А. Головей, нами была изучена специфика кризисов профессионального развития на разных этапах обучения в вузе, отражающая динамику значимости различных задач и соответствующих им переживаний. В исследовании показано, что на первом курсе, кризис переживает большая часть студентов (68%). Он выражается в переживаниях биографического характера, связанных с трудностями определения перспектив развития и сожалением об упущенных возможностях. Трудности учебно-профессиональной адаптации выражаются в сниженной удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью, усталости и напряженности. Первокурсники более интенсивно по сравнению со студентами старших курсов переживают чувство одиночества и переосмысливают свой Я-образ в новых социально-психологических условиях. Но и вместе с тем, они более уверены в правильности собственного профессионального выбора, с большим интересом относятся к своему профессиональному будущему. На пятом курсе кризис профессионального развития имеет несколько другой характер. Группа студентов, интенсивно переживающих кризис, не так многочисленна и включает 51,4% - около половины выборки. Наиболее актуальными переживаниями опять же являются переживания планирования собственной жизни в целом, то есть они не теряют своей актуальности на протяжении всего периода обучения в вузе. Этот факт подтверждает гипотезу о том, что кризисы профессионального развития студентов являются частью общего переходного процесса вхождения во взрослость. На пятом курсе существенно возрастают переживания относительно своего профессионального будущего: возрастает тревожность, снижается интерес и уверенность в правильности выбора профессии, оценка возможностей самореализации в вузе. Изменение отношения к процессу самореализации в вузе может быть связано с тем, что к пятому курсу студент психологически «вырастает» из данной среды, и готовится к переходу в среду профессионалов. К пятому курсу в личности студента закрепляются и некоторые новообразования по линиям межличностного взаимодействия - умение сотрудничать с разновозрастными

характеристиках» (22%). Максимальной по силе переживания здесь является проблема завоевания независимости от родителей и других взрослых [9].

Эмпирические исследования, проведенные нами позднее, позволили выявить наиболее волнующие, напряженные области развития у студентов: сфера межличностного взаимодействия с противоположным полом, сфера учебной деятельности и попытки реализации своих знаний, умений на практике; взаимоотношения с родителями и бытовая сфера [10].

Приведенные исследования регистрируют разноплановость кризисных переживаний: признаки кризиса профессионального самоопределения параллельны проблемам отделения от родительской семьи, и трудностям адаптации к учебной и трудовой ситуации. Это позволяет говорить о существовании единого возрастного кризиса, с большим количеством индивидуальных вариантов его проживания.

Начало периода ранней взрослости совпадает с началом профессионального обучения, со сменой статуса молодого человека – он становится студентом. Кризисы, возникающие на этапе обучения в вузе (кризис первокурсника) и начала профессиональной деятельности (кризис профессиональных ожиданий или «кризис молодого специалиста») рассматриваются в психологии профессионального развития как закономерные ступени профессионализации (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Н.С. Пряжников и др.). Вместе с тем, первичная профессионализация и начало профессиональной деятельности являются важными задачами ранней взрослости, успешное решение которых позволяет осуществить переход во взрослость менее болезненно. Если рассматривать данные кризисы в контексте возрастного развития, то становится ясно, что в них решаются разнообразные задачи, а не только задачи профессионализации. В исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: во-первых, проблема нахождения собственной ниши в новом коллективе и ситуация взаимодействия с членами новой группы; во-вторых, необходимость изменения привычного режима функционирования – школьное расписание и школьный распорядок дня существенно отличаются от вузовского; в-третьих, большие изменения связаны с перестройкой эмоциональных ощущений в рамках нового статуса, приобретением новых ролей [14]. В контексте проблем адаптации говорится также о неопределенности мотивации выбора профессии; о неумении осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемом отсутствием повседневного контроля педагогов; о поиске оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; о трудностях налаживания быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие, и, наконец, об отсутствии навыков самостоятельной работы, неумении конспектировать, работать с первоисточниками. Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе [2].

Исследования кризисов в период вузовского обучения обнаруживают их тесную связь с формированием профессиональной идентичности студентов, что является закономерным. Различные авторы характеризуют этот процесс, как состоящий из трех этапов. Так, в диссертационном исследовании Кочневой Л.В. показаны этапы развития профессионального самосознания студентов, характеризующиеся психологическими новообразованиями. Первый этап





Первая группа объединяет детей дошкольного возраста с ЗПР, нарушение произношения которых затрагивает четыре и более фонетические группы звуков (речевой дефект - дизартрия; задержка психического развития с преобладанием нарушений познавательной деятельности). Чаще всего в произношении этих детей страдают свистящие, шипящие, сонорные звуки, реже - заднеязычные и переднеязычные. По характеру звукопроизносительных расстройств у детей данной группы преобладают смешения, замены и отсутствия звуков. На последнем месте находятся искажения звуков. Наибольшее количество смешений и замен отмечается в группах свистящих и шипящих, а наибольшее количество отсутствий - в группе сонорных звуков. Чаще всего в речи детей данной группы отсутствует звук [Р]. Среди искажений на первом месте находится межзубное произнесение звуков (свистящих и переднеязычных), на втором – велярный ротацизм.

Детей данной группы в равной степени характеризуют нарушения восприятия и дифференциации звуков речи, артикуляторной и тонкой моторики, интонационной выразительности речи.

Так, у дошкольников с ЗПР первой группы отмечается низкий уровень развития артикуляторной и тонкой моторики. Чаще всего страдает моторика языка, наряду с этим нередки и случаи нарушений движений губ. У большинства детей обнаруживаются расстройства, связанные с нарушением переключаемости при выполнении артикуляторных движений. Наибольшие трудности возникают у детей при попытке сделать язык узким. Для большинства детей в сфере артикуляторной моторики было характерно наличие тремора кончика языка, невозможность удержания артикуляторной позы. Нарушения тонкой моторики проявляются прежде всего в расстройствах одновременных движений, а также в неспособности к переключаемости с одного движения на другое. Движения пальцев рук характеризуются напряженностью, отсутствием плавности и точности.

У детей данной группы отмечается также значительная несформированность речеслухового восприятия и фонематических функций, что проявляется в затруднениях при выделении звука из ряда звуков, при дифференциации слогов и слов-квазиомонимов, при отборе картинок на данный звук, в определении количества и последовательности звуков в слове.

Недостаточность интонационной выразительности речи детей этой группы проявляется в нарушениях восприятия и воспроизведения интонационных структур предложения. Процессы восприятия и воспроизведения ритмических структур не сформированы.

Вторую группу составляют дошкольники с задержкой психического развития с нарушением произношения трех фонетических групп звуков: свистящих, шипящих, сонорных (речевое расстройство - дизартрия; задержка психического развития церебрально-органического генеза с преобладанием нарушений познавательной деятельности). Наиболее характерными для детей данной группы являются смешения, замены и искажения звуков; в отличие от дошкольников первой группы, отсутствие звуков отмечается реже. Наиболее часто в произношении смешиваются шипящие и свистящие звуки. Среди искажений преобладающими являются межзубный и губно-зубной сигматизм, а также губно-губной ламбдацизм. Редко встречается боковое произнесение свистящих и шипящих звуков. У детей этой группы отмечается преобладающее количество отсутствий звуков [Р], [Л].

Данная группа дошкольников характеризуется самым низким уровнем развития процессов восприятия и дифференциации звуков среди всех выделенных нами групп. Большинство детей не способны выделять звук из ряда других звуков, дифференцировать звуки в слогах и словах-квазиомонимах. Лишь у незначительного количества детей отмечается несколько лучшая сформированность речеслухового восприятия: эти дети не дифференцируют на слух только не звуки, которые смешивают в произношении. Артикуляторная моторика у дошкольников данной группы нарушена в меньшей степени.

Недостаточность развития артикуляторной моторики проявляется в расстройствах как движений губ, так и движений языка. В большинстве случаев нарушена переключаемость движений артикуляторных органов. Расстройства артикуляторной моторики характеризуются трудностями удержания артикуляторной позы, наличием синкинезий при движениях языка и наличием тремора кончика языка. В то же время, необходимо заметить, что уровень развития артикуляторной моторики у детей рассматриваемой группы выше, чем у детей первой группы.

Нарушения интонационного оформления речи у детей данной группы обнаруживаются в большинстве случаев. Сложнее всего дошкольникам дифференцировать различные виды интонаций и самостоятельно воспроизводить их в речи. Детей второй группы характеризует самый низкий уровень развития восприятия и воспроизведения ритмических структур (по сравнению с детьми всех остальных групп). У большинства дошкольников отмечается некоторое замедление темпа речи.

Третья группа дошкольников с ЗПР объединяет детей, звукопроизносительные расстройства которых характеризуются дефектами произношения двух-трех фонетических групп звуков: свистящих, шипящих и сонорных (нарушение речи - дислалия; ЗПР церебрально-органического генеза с преимущественным нарушением познавательной деятельности или с преобладанием эмоционально-волевых нарушений - у большинства детей). У всех детей выявлено отсутствие какого-либо звука (звуков).

На втором месте по распространенности следуют искажения и замены звуков. Нарушения произношения шипящих звуков проявляются в губно-зубном сигматизме, в заменах шипящих на свистящие звуки, и в единичных отсутствиях данных звуков. Речь детей характеризуется отсутствием звуков [Л], [Л’], у большинства детей отсутствуют также звуки [Р]; [Р’], либо отмечается их искаженное произнесение.

Третья группа детей характеризуется средним уровнем развития речеслухового восприятия и дифференциации звуков и артикуляторной моторики. Дошкольники этой группы не дифференцируют звуки, отсутствующие в их речи.

Нарушения артикуляторной моторики проявляются в ограничениях подвижности языка при его поднимании вверх, а также в трудностях высовывания узкого языка вперед. Несформированность интонационной выразительности речи у детей отмечается при воспроизведении различных интонационных структур. Уровень развития восприятия и воспроизведения ритмических структур у дошкольников третьей группы - самый высокий по сравнению с другими группами детей.





Важнейшая задача ранней взрослости по Э. Эриксону – развитие близости, которая, вместе с тем, связана с другой стороной этого процесса – развитием независимости, сепарации от родительской семьи. J.A. Hoffman выделил 4 типа независимости, приобретаемой в ходе процесса сепарации: эмоциональная независимость (от родительской поддержки), аттитьюдная независимость (формирование собственных установок, убеждений, ценностей), функциональная независимость (способность молодого человека самому решать собственные проблемы и содержать себя материально), конфликтная независимость (отделение от родителей при котором молодые люди не испытывают чувства вины). Полноценная сепарация включает все четыре типа, приобретение которых происходит разновременно [20].

Р. Хейвигхерст (1953), работающий в русле «задач развития», следующим образом определил задачи ранней взрослости: подготовка к супружеской жизни, создание семьи, воспитание детей, ведение домашнего хозяйства, начало профессиональной деятельности, принятие гражданской ответственности, нахождение конгениальной социальной группы [7].

Интересен взгляд на взросление с точки зрения фокальной теории взросления Дж. Колмана (1974), которая интегрирует в себе различные теоретические подходы (психоаналитические, социологические, психологические). Он исходит из того, что разным возрастам соответствуют специфичные для каждого главные проблемы и взаимоотношения, однако никакая проблема и никакие взаимоотношения не специфичны лишь для одной возрастной стадии. Возрастные проблематики перекрываются, а это допускает существование самых разнообразных индивидуальных вариантов – т.е. нет определенных границ между ступенями развития. В случае затрудненного развития по разным причинам возникает одновременно несколько задач, так что трудности суммируются и адаптивных возможностей отдельных людей оказывается недостаточно для их преодоления. Выделенные Дж. Колманом причины суммирования проблем – это замедленное созревание, хроническая болезнь, тяжелые переживания, личностные особенности [11].

В исследовании В.Р. Манукян можно найти подтверждение идеи «перекрытия возрастных проблематик». В использовавшейся ею анкете кризисных событий и переживаний были перечислены феноменологические признаки возрастных кризисов от юношеского до кризиса середины жизни, а также признаки биографических и травматических кризисов. Взрослые люди в возрасте 27-41 лет производили ретроспективную и актуальную оценку этих событий по 10-балльной шкале. Оценка событий производилась испытуемыми в связи с возрастом, в котором они имели место. По данным ретроспективной оценки в ранне-взрослом периоде (18 – 23 года) наиболее часто упоминаются такие признаки как: «переживание ситуации выбора профессии» и «переживание своего «образа-Я» (62%). Далее, по убыванию следуют: «сложности с завоевыванием эмоциональной независимости от родителей и других взрослых» (52%), «трудности адаптации, связанные с началом обучения в Вузе» (46%), «болезненный отрыв от семьи и переход к самоподдержке» (44%), «обесценивание своих прошлых успехов» (42%), «отрыв от друзей детства» (38%), «трудности привыкания к новой манере обучения» и «страх выходить во взрослый мир на последних курсах обучения» (36%), «переживание отставания от ровесников в определенных психологических

стадиями развития. Завершается главная фаза биологического развития, здесь отмечаются пики всех видов чувствительности, а также психофизиологических, психических и интеллектуальных функций, завершается формирование высших эмоций и самосознания. Значительные изменения происходят также в социальном плане – уход из родительского дома, появление собственной семьи, освоение профессиональных ролей. Таким образом, изменения затрагивают все уровни жизнедеятельности и носят как качественный, так и количественный характер – очевидна прерывность развития на данном этапе [4]. Прерывистость развития, в свою очередь, есть признак качественного скачка – перехода или кризиса, который как правило, сопровождается, с одной стороны трудностями, вызванными новыми задачами, а с другой стороны – появлением психологических новообразований.

О переходе во взрослость говорится как о «кризисе встречи со взрослостью» [16], «кризисе отрывания корней» [17], «кризисе юности 17-21 года» [13], «периоде вхождения во взрослость» [8], периоде «появляющейся взрослости» (emerged adulthood) [21]. Психологическая сущность кризиса связывается с переходом в новую ценностно-смысловую общность взрослых людей («кризис рождения» по В.И. Слободчикову). В этом случае необходимым становится прояснение психологической сущности взрослости.

По мнению К. Юнга кризисным моментом этого периода является столкновение человека с требованиями реальной жизни; иллюзии, контрастирующие с реальностью, приводят к распаду детской веры и оптимизма [18]. Вхождение в период взрослости в социальных науках рассматривается как вид социального перехода – переход индивида из одного социального состояния – в другое, когда происходят изменения ролевого поведения [3]. Появляется необходимость осваивать новые роли, что сопряжено с трудностями из-за типичных для взросления и резко выраженных изменений: разрыв с родительским домом, начало профессиональной деятельности, партнерство в личной жизни и т.п., что отличает данный период от более или менее защищенного детства. Перемены в структуре социальных ролей, сопровождающие раннюю взрослость, являются переходными моментами и поворотными пунктами жизни, которые изменяют человека: он должен привести свои убеждения, установки и ценности в соответствие с теми ролями, которые исполняет, и теми контекстами, в которых живет. Овладение ролью взрослого человека предполагает и включение молодого человека во все виды социальной активности, а это предполагает не только овладение новыми ролями, но и новыми видами деятельности, и новыми условиями жизни. По мнению Д.Б. Бромлей именно этот переход от зависимости (экономической, правовой, нравственной) к независимости от родителей имеет решающее значение в поздней юности (15-21 лет). Именно этим переходом, остро переживаемым отдельными юношами и девушками, объясняется, по мнению Бромлей, зафиксированный статистикой факт, что как раз в эти годы имеет место «пик» антисоциального поведения [1].

Таким образом, психологическая сущность взрослого периода связывается с процессами сепарации (становления автономии), самореализации, индивидуализации, роста ответственности, стрессоустойчивости, реалистичности.

Рассмотрим теперь, как данное психологическое содержание преломляется в комплексе задач развития ранней взрослости.





У четвертой группы детей выявлено мономорфное нарушение звукопроизношения (речевое нарушение – дислалия; задержка психического развития церебрально-органического генеза с преобладанием эмоционально-волевых нарушений). Чаще всего в произношении детей этой группы страдают сонорные звуки. Наиболее характерным является отсутствие звуков ([Р], [Р’] и [Л], [Л’]) и искажение звуков (губно-зубной ламбдацизм, призубный сигматизм).

По сравнению с детьми предыдущих групп, у дошкольников с ЗПР четвертой группы отмечается самый высокий уровень сформированности речеслухового восприятия. В большей степени оказывается нарушенной артикуляторная моторика, однако, в отличие от детей других групп, эти нарушения незначительны. Нарушения артикуляторной моторики характеризуются неточностью движений и замедленным темпом их выполнения.

Интонационная выразительность речи детей, процессы восприятия и воспроизведения ритма находятся на среднем уровне развития.

Выявленная несформированность психофизилогических предпосылок развития речи на сенсомоторном уровне определяет механизмы фонетических нарушений у детей с дизартрией первой и второй классификационных групп органической недостаточностью центрального характера, нарушением сенсорного и моторного компонентов речи у дошкольников первой группы и преимущественным нарушением сенсорного компонента – у дошкольников с ЗПР второй группы.

Патологический механизм, обусловливающий звукопроизносительные расстройства у дошкольников с дислалией третьей и четвертой выделенных групп, характеризуется центральной и периферической функциональной недостаточностью моторного и сенсорного компонентов - у детей с ЗПР третьей группы, преимущественно моторного компонента - у дошкольников с ЗПР четвертой группы.

**Выводы.** Таким образом, у детей дошкольного возраста с ЗПР многоаспектность механизмов и разнообразие структуры фонетического дефекта характеризуется неоднозначным взаимодействием нарушений сенсорно-перцептивного и моторного уровней речи. Специфические черты и усугубление картины речевого дефекта у дошкольников с ЗПР определяются также особенностями их аналитико-синтетической деятельности, органической недостаточностью ряда функций и процессов, имеющих непосредственное отношение к речи: слухоречевого восприятия и памяти, речевого внимания, языкового анализа и синтеза, тонкой моторики, особенностями эмоционально-волевой сферы. Необходимо отметить также, что в отличие от дошкольников с церебрально-органической задержкой психического развития и преимущественным нарушением эмоционально-волевой сферы, характеризующейся чертами незрелости функциональной организации мозга, наиболее ярко несформированность ряда речевых и неречевых процессов проявлялась у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза с преобладанием нарушений познавательной деятельности и имеющей в своей основе наиболее выраженные органические повреждения.

Групповые различия в уровне сформированности сенсорно-перцептивных и моторных процессов у дошкольников с ЗПР, разнообразие структуры и

механизмов речевого дефекта обосновывают необходимость дифференцированной логопедической работы по коррекции фонетической стороны речи у данной категории детей с учетом выявленных психофизиологических механизмов звукопроизносительных расстройств и взаимосвязей между речевыми и неречевыми процессами.

**Литература:**

1. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. - М., 1984
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития – М., 2004.
3. Мальцева Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: Автореф. дисс…канд.пед.наук. - М., 1991
4. Слепович Е.С. Особенности активной речи дошкольников, отстающих в развитии: Автореф. дисс…канд.психол.наук. - М., 1978.
5. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с ЗПР. - М., 1990.

**Педагогика**

**УДК 796.011.1**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Гурьев Сергей Владимирович**
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург);
**доцент кафедры физического воспитания Ханевская Галина Валентиновна**
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

## МОНИТОРИНГ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВУЗЕ

*Аннотация.* Мониторинг в системе образования - это механизм, с помощью которого осуществляется длительное отслеживание образовательного процесса для определения его соответствия стандартизированным нормам (желательным результатам) образовательной деятельности с целью принятия адекватных управленческих решений. Мониторинг является важнейшим фактором управления реализацией основной образовательной программы.

*Ключевые слова:* мониторинг, образовательный процесс, физическое воспитание.

*Annotation.* Education monitoring is the mechanism by which the long-term monitoring of the educational process to determine its compliance with standardized regulations (desired results) educational activities in order to make adequate decisions. Monitoring is an important control factor in the realization of the basic educational program.

*Keywords:* monitoring, educational process, physical education.

**Введение.** Многочисленными исследованиями установлено, что эффективность и успешность обучения в высшем учебном заведении зависит в





**Психология**

**УДК 159.922.6**

**кандидат психологических наук Манукян Виктория Робертовна**
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

## ПЕРЕХОД ВО ВЗРОСЛОСТЬ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ВЗГЛЯД В МНОГООБРАЗИИ КОНТЕКСТОВ

*Аннотация.* Статья посвящена анализу психологического содержания процесса перехода во взрослость с целью выделения основных направлений, позволяющих комплексно рассматривать этот период. На материале как классических, так и современных исследований показано, что многообразие контекстов, возникающих при изучении данного периода, может быть интегрировано через рассмотрение особенностей решения молодым человеком трех групп задач: 1) сепарация от родительской семьи и начало самостоятельней жизни; 2) формирование близких отношений; 3) начало профессиональной самореализации. Кризисы студенческого периода являются частью процесса перехода во взрослость.

*Ключевые слова:* переход во взрослость, ранняя взрослость, задачи развития, кризисы вузовского обучения, взросление.

*Annotation.* The article analyses the psychological content of the transition to adulthood with the aim to identify the main trends that allow treating this period complexly. Based both on classical and modern research the paper shows that diversity of contexts considering the essence of this period can be represented as individual characteristics of solving life tasks in three groups: 1) separation from parent family and beginning self-supporting life; 2) forming close relations; 3)beginning professional self-realization. Student's crises in a higher education institution are parts of the process of transition to adulthood.

*Keywords:* transition to adulthood, early adulthood, life tasks, student's crises, growing up.

**Введение.** В психологии развития вопрос о верхней границе периода взрослости остается одним из дискуссионных. В современных исследованиях, посвященных взрослению [15; 19; 21], отмечается изменение маркеров и длительности взросления, а также все большая индивидуализация этого процесса. Многообразие контекстов возникает при попытках определить задачи развития в период ранней взрослости, а также психологические критерии, отделяющие взрослость от «не-взрослости» и, соответственно, психологическое содержание перехода во взрослость. В психологии развития обосновываются представления о том, что переход во взрослость является одним из возрастных кризисов, однако его психологическое содержание трактуется весьма разнообразно и остается размытым.

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является анализ современных представлений о психологическом содержании периода ранней взрослости и выделение основных направлений, позволяющих комплексно рассматривать этот период.

**Изложение основного материала статьи.** В системной периодизации развития В.А. Ганзена и Л.А. Головей показано, что в возрасте 19 – 21 год проходит граница между первой (детской) и второй (взрослой, центральной)

информацию, а потом уже концентрироваться на деталях. При этом важно развивать способность к установлению причинно-следственных связей, для этого важно давать чёткий пошаговый алгоритм решения логических задач, прорабатывая каждый шаг. Учить проводить аналогии в разных областях знаний. Рассуждать вслух, составлять логические модели.

4. Развивать способность к концентрации, распределению и устойчивости внимания. Применять разнообразные задания на установление изменений, по сравнению с предыдущим разом. Использовать игровые паузы с заданиями на внимание. Учить концентрироваться на деталях текста, ситуации, картинки, окружающей обстановки. Задания с формулировкой установи, проясни, обнаружь, отметь, выяви, также тренируют внимание.

5. Развивать способность действовать по образцу и по инструкции взрослого. Данные умения – основа дальнейших, уже самостоятельных действий. Важно использовать с детьми такие задания, как графические диктанты, перерисуй, как на образце, составь подобную задачу и т.д.

В целом, 6% учащихся показали высокий уровень развития познавательной сферы, остальные – средний, в дальнейшем важно опираться на следующие задачи:

- формировать интерес ребенка к учению;
- для развития познавательных процессов необходимо использовать в работе:
  - элементы занимательности; (игры)
  - элементы драматизации и театрализации
  - экскурсии, наблюдения; и многое другое
- применять опыт творческой деятельности
- создавать (воспринимать и осмысливать) проблемную ситуацию
- осуществлять индивидуальный подход в обучении и воспитании
- создавать благоприятную психологическую атмосферу, так как только в этом случае возможен прогресс в развитие ребенка
- развивать произвольную сферу ребенка (испытать метод поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина). На основе этого метода можно формировать произвольное внимание; умение действовать по плану, работать по образцу и т.д.

**Литература:**

1. АнуфриевА.Ф., Костромина С.Н.Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. — М.: Издательство "Ось-89", 1997. - 224 с.

2. Гильбух Ю.З. Учебная деятельность младшего школьника: Диагностика и коррекция неблагополучия. Киев, - 1993. - 136 с.

3. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.

4. Мамонова Е.Б., Черемисова И.В., Суворова О.В. Особенности проявления личностной саморегуляции мальчиков и девочек младшего школьного возраста // Вестник Мининского Университета. – 2016. - № 3. http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/786/mamonova.pdf

5. Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: Метод.руководство. – СПб.: «Иматон», 2003. – 184 с.





большей степени от возможностей студента освоить новую среду, в которую он попадает, закончив школу, и умения адаптироваться к меняющимся условиям этой среды. Занятия физической культурой, спортом и туризмом являются сильным средством изменения физического и психического состояния человека. Однако, следует отметить, что только правильно организованные занятия укрепляют здоровье, улучшают физическое развитие, повышают физическую подготовленность и работоспособность, а также способствуют совершенствованию функциональных систем организма человека, а вот бесконтрольное и бессистемное использование средств физической культуры может нанести непоправимый вред здоровью. Для того чтобы исключить отрицательное воздействие занятий физическими упражнениями, созданы мероприятия контроля и самоконтроля занимающихся, проводится мониторинг физического состояния студентов в высших учебных заведениях.

**Изложение основного материала статьи.** Термин *мониторинг* (от английского *monitor* - контролировать, проверять) в общенаучном смысле означает постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям. В педагогике под мониторингом подразумевают целенаправленное, специально организованное, планомерное, непрерывное диагностическое отслеживание образовательного процесса в целом и отдельных его элементов.

Мониторинг в системе образования - это механизм, с помощью которого осуществляется длительное отслеживание образовательного процесса для определения его соответствия стандартизированным нормам (желательным результатам) образовательной деятельности с целью принятия адекватных управленческих решений. Мониторинг является важнейшим фактором управления реализацией основной образовательной программы [1].

**Целью** мониторинга полноты и качества реализации основной образовательной программы является комплексный анализ результативности деятельности педагогического коллектива в данной области.

Критериями мониторинга полноты и качества реализации основной образовательной программы являются:

-численный и количественный состав обучающихся;
- нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса;
- учебно-методическое сопровождение образовательного процесса;
- уровень обученности учащихся высшей школы;
- состояние здоровья обучающихся;
- уровень развития личностных качеств, обучающихся;
- уровень воспитанности обучающихся;
- уровень физического развития и здоровья студентов;
- состояние и результативность внеурочной деятельности студентов;
- кадровое обеспечение выполнения программы.

Приведенные критерии применяются при проведении комплексного мониторинга полноты и качества реализации основной образовательной программы.

Комплексный мониторинг включает:

- анализ документации;
- посещение учебных занятий, мероприятий внеурочной работы и дополнительного образования;

- проведение диагностических срезов, тестирование, наблюдения, анкетирования.

Полученные в результаты диагностики результаты обрабатываются, подвергаются качественному и количественному анализу, фиксируются в итоговых таблицах, что позволяет сделать итоговый вывод о полноте и качестве реализации педагогическим коллективом образовательного учреждения.

Мониторинг представляет собой *систему диагностических исследований*, направленных на комплексную оценку результатов эффективности реализации образовательным учреждением Программы воспитания и социализации обучающихся.

В качестве **основных показателей** и объектов исследования эффективности реализации образовательным учреждением Программы воспитания и социализации обучающихся выступают:

1. Особенности развития личностной, социальной, экологической, трудовой (профессиональной) и здоровьесберегающей культуры обучающихся.

2. Социально-педагогическая среда, общая психологическая атмосфера и нравственный уклад студенческой жизни в образовательном учреждении.

**Основные принципы** организации мониторинга эффективности реализации образовательным учреждением Программы воспитания и социализации обучающихся:

- *принцип системности* предполагает изучение планируемых результатов развития обучающихся в качестве составных (системных) элементов общего процесса воспитания и социализации обучающихся;

- *принципы личностно-деятельностного и социально-деятельностного подходов* ориентируют исследование эффективности деятельности образовательного учреждения на изучение процесса воспитания и социализации обучающихся в единстве основных социальных факторов их развития — социальной среды, системы воспитания, деятельности личности, ее внутренней активности;

- *принцип объективности* предполагает формализованность оценки (независимость исследования и интерпретации данных) и предусматривает необходимость принимать все меры для исключения пристрастий, личных взглядов, предубеждений, корпоративной солидарности и недостаточной профессиональной компетентности специалистов в процессе исследования;

- *принцип детерминизма (причинной обусловленности)* указывает на обусловленность, взаимодействие и влияние различных социальных, педагогических и психологических факторов на воспитание и социализацию обучающихся;

- *принцип признания безусловного уважения прав* предполагает отказ от прямых негативных оценок и личностных характеристик обучающихся.

Образовательное учреждение должно соблюдать моральные и правовые нормы исследования, создавать условия для проведения мониторинга эффективности реализации образовательным учреждением Программы воспитания и социализации обучающихся [3].

**Методологический инструментарий мониторинга воспитания и социализации обучающихся** предусматривает использование следующих методов:





Хотя дети в начальных классах могут произвольно регулировать свое поведение, непроизвольное внимание преобладает. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, но требующей умственного напряжения. Отключение внимания спасает от переутомления. Эта особенность внимания является одним из оснований для включения в занятия элементов игры и достаточно частой смены форм деятельности.

Безусловно, дети шести-семи лет способны удерживать внимание на интеллектуальных задачах, но это требует колоссальных усилий воли и организации высокой мотивации.

Так же здесь будут интересны данные другого исследования, проведённого Мамоновой Е.Б., Черемисовой И.В., Суворовой О.В., направленного на изучение особенностей развития личностной саморегуляции мальчиков и девочек младшего школьного возраста. Данные исследования показали, что самыми развитыми составляющими личностной саморегуляции являются: выслушивание разъяснений и прислушивание к замечаниям учителя; равномерное распределение своих сил по ходу работы; планирование своих дел и поступков; проверка правильности по ходу выполнения задания; целеустремлённость, то есть стремление к результату; доведение дела до конца; самостоятельные действия; активность. В ходе развивающей работы важно опираться именно на них. В проявлении личностных качеств мальчики и девочки нуждаются в поощрении взрослых, не всегда учитывают мнение других, сомневаются, в большинстве случаев, при принятии решений, девочки нуждаются в подсказке, одобрении при самостоятельном преодолении трудностей, а мальчики теряются в трудных ситуациях [4, с. 11]. Эти особенности так же важно учитывать при развитии интеллектуальных способностей младших школьников.

**Выводы.** Изучив особенности интеллектуальной готовности первоклассников к обучению в школе, можно сделать выводы:

В структуре интеллектуальной готовности к школе преобладают способность к сосредоточению и способность объединять предметы и явления по определённому признаку. Трудности возникают со слуховым запоминанием. Девочки лучше, чем мальчики выявляют связи между явлениями, а мальчики лучше объединяют их по группам. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась.

Данные результаты помогли сформулировать следующие рекомендации:

1. Учитывать преобладание зрительного запоминания над слуховым, хотя у некоторых учащихся преобладает слуховое запоминание. Важно тренировать зрительное запоминание, составлять опорные схемы, рисунки, которые помогут запомнить. Так как большинство информации от учителя, родителя школьники воспринимают на слух, важно сопровождать эту информацию наглядным материалом.

2. Развивать слуховую память. Давать разнообразные задания по разным предметам на тренировку слухового запоминания. Использовать совместно со школьниками приёмы запоминания: повторение, составление плана, кодирование информации, зарисовки, образные картины. Читать вслух, слушать аудиозаписи, комментируя и обсуждая впоследствии услышанное.

3. Важно учитывать высокий уровень развития способности к обобщению. Делать общие выводы, подводить итоги, сначала давать общую

высокие показатели уровня развития словесно-логического мышления. То есть, ученики ориентированы в первую очередь на осмысление информации в целом, а потом уже на выявление логических связей в получаемой информации, на её анализ. Это отражает возрастные особенности. Выявление причинно-следственных связей более сложная способность, которая развивается постепенно на протяжении всего периода обучения. Важно учитывать эту особенность, делать акцент на общих выводах. При этом также важно развивать способность к установлению причинно-следственных связей. Только 8% (9 человек) учащихся обнаружили низкий уровень развития мыслительной операции обобщение, в 1б и 1г низкого уровня развития по мыслительной операции обобщение не обнаружено, в 1а таких учеников 17%. Низкий уровень развития по операции аналогия обнаружился у 13% (16 человек) учеников, в 1в – 3%, в 1г -13%, в 1б – 17%, в 1а – 20%. 49% учащихся по операции аналогии и 35% первоклассников по операции обобщение показали средний уровень развития данных способностей.

4. *Внимание*: 64% школьников показали высокий (1в – 73%, в 1а – 47%) и 28% средний уровень развития способности сосредотачиваться на необходимых для обучения моментах, что обеспечивает благоприятные прогнозы для дальнейшего обучения школьников. При этом 4 учащихся 1 «а», а это 13% испытывают трудности с умением сосредоточиться, что снижает продуктивность работы класса в целом. Важно развивать способность к вниманию с помощью игровых и учебных заданий.

*Регуляция деятельности (действие по образцу):* 53% учащихся имеют высокий (в 1а – 63%, в 1б – 62%, в 1б –50%, в 1г – 39%), 43% средний уровень развития волевой регуляции. Регуляция своей деятельности даёт возможность организовать свою работу и сделать её эффективной. Только четверо первоклассников (3%) испытывают трудности с действиями по образцу. Важно обратить на это внимание. Таким детям важно выработать и отработать алгоритм действий с опорой на образец и по инструкции взрослого.

Анализируя словесно-логическое мышление мальчиков и девочек по результатам проведенного исследования были получены следующие выводы: уровень развития словесно-логического мышления (обобщения) мальчиков по сравнению с аналогией выше на 30%, аналогичная ситуация и с девочками - уровень развития обобщения выше на 12% уровня развития аналогии. Несмотря на то, что уровень развития мышления (обобщения) выше у мальчиков, уровень развития мышления (аналогия) выше у девочек, что также подтверждается низким уровнем (15,8%) мышления (аналогия) у мальчиков по отношению к мышлению (аналогия) девочек (9,7%).

Таким образом, гипотеза, поставленная нами в данном исследовании, нашла свое подтверждение, что у мальчиков лучше развита более простая мыслительная операция как обобщение, а у девочек более сложная – аналогия.

Высокий уровень развития внимания был выявлен у девочек 64,1% по сравнению с 62% у мальчиков. Средний уровень развития внимания был получен практически в одинаковом процентом соотношении (27,8% у девочек по сравнению с 26,3% у мальчиков). Низкий уровень развития внимания также был выявлен у девочек 8,2% против 11,9%.

Таким образом, можно сделать вывод, что девочки более усидчивы и способны более внимательно, сосредоточенно погружаться в работу.





***Тестирование*** - исследовательский метод, позволяющий выявить степень соответствия планируемых и реально достигаемых результатов воспитания и социализации обучающихся путем анализа результатов и способов выполнения обучающимися ряда специально разработанных заданий.

***Опрос*** - получение информации (с ее последующим анализом), заключённой в словесных сообщениях обучающихся. Для оценки эффективности деятельности образовательного учреждения по воспитанию и социализации обучающихся используются следующие виды опроса:

• *анкетирование* — эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов, обучающихся на специально подготовленные вопросы анкеты;

• *интервью* — вербально-коммуникативный метод, предполагающий проведение разговора между исследователем и обучающимися по заранее разработанному плану, составленному в соответствии с задачами исследования процесса воспитания и социализации обучающихся. В ходе интервью исследователь не высказывает своего мнения и открыто не демонстрирует своей личной оценки ответов, обучающихся или задаваемых вопросов, что создаёт благоприятную атмосферу общения и условия для получения более достоверных результатов;

• *беседа* — специфический метод исследования, заключающийся в проведении тематически направленного диалога между исследователем и учащимися с целью получения сведений об особенностях процесса воспитания и социализации обучающихся.

***Психолого-педагогическое наблюдение*** - описательный психолого-педагогический метод исследования, заключающийся в целенаправленном восприятии и фиксации особенностей, закономерностей развития и воспитания обучающихся. В рамках мониторинга предусматривается использование следующих видов наблюдения:

• *включенное наблюдение* — наблюдатель находится в реальных деловых или неформальных отношениях с обучающимися, за которыми он наблюдает и которых он оценивает;

• *узкоспециальное наблюдение* — направлено на фиксирование строго определенных параметров (психолого-педагогических явлений) воспитания и социализации обучающихся.

Одним из методов исследования воспитания и социализации обучающихся является **психолого-педагогический эксперимент.**

В рамках мониторинга психолого-педагогическое исследование предусматривает внедрение в педагогическую практику комплекса различных самостоятельных эмпирических методов исследования, направленных на оценку эффективности работы образовательного учреждения по воспитанию и социализации обучающихся.

Основной **целью** исследования является изучение динамики процесса воспитания и социализации обучающихся в условиях специально-организованной воспитательной деятельности на основе разработанной Программы.

В рамках психолого-педагогического исследования следует выделить три этапа:

***Этап 1.*** *Контрольный этап исследования (диагностический срез)* ориентирован на сбор данных социального и психолого-педагогического

исследований до реализации образовательным учреждением Программы воспитания и социализации обучающихся.

***Этап 2.*** *Формирующий этап исследования* предполагает реализацию образовательным учреждением основных направлений Программы воспитания и социализации обучающихся.

***Этап 3.*** *Интерпретационный этап исследования* ориентирован на сбор данных социального и психолого-педагогического исследований после реализации образовательным учреждением Программы воспитания и социализации обучающихся. Заключительный этап предполагает **исследование динамики** воспитания и социализации обучающихся.

Для изучения динамики процесса воспитания и социализации обучающихся и эффективности реализуемой школой программы результаты исследования, полученные в рамках контрольного этапа эксперимента (до апробирования основных направлений воспитательной программы), изучаются в сравнении с экспериментальными данными интерпретационного этапа исследования (после апробирования основных направлений воспитательной программы). Таким образом, при описании динамики процесса воспитания и социализации студентов используются результаты контрольного и интерпретационного этапов исследования [2].

Критериями эффективности реализации образовательным учреждением программы воспитания и социализации обучающихся является **динамика** основных показателей воспитанности и уровня социализации обучающихся:

1. Динамика развития личностной, социальной, экологической, трудовой (профессиональной) и здоровьесберегающей культуры обучающихся.

2. Динамика (характер изменения) социальной, психолого-педагогической и нравственной атмосферы в образовательном учреждении.

При изучении динамики процесса воспитания и социализации обучающихся необходимо назвать критерии, которые положены в основу исследования. Такими критериями, в частности, могут быть следующие.

1. *Положительная динамика (тенденция повышения уровня нравственного развития обучающихся)* — увеличение значений выделенных показателей воспитания и социализации обучающихся на интерпретационном этапе по сравнению с результатами контрольного этапа исследования (диагностический этап).

2. *Отсутствие положительной динамики.* Возможный вариант - увеличение отрицательных значений показателей воспитания и социализации обучающихся на интерпретационном этапе по сравнению с результатами контрольного этапа исследования (диагностический этап).

3. *Устойчивость (стабильность) исследуемых показателей духовно-нравственного развития, воспитания и социализации, обучающихся* на интерпретационных и контрольных этапах исследования. Устойчивость этой группы показателей может являться одной из характеристик положительной динамики процесса воспитания и социализации обучающихся.

Анализ результатов экспертного опроса специалистов - преподавателей ВУЗов г. Екатеринбурга (всего – 28 человек) показывают, что основными показателями мониторинговых замеров могут быть:

- здоровьесберегающая деятельность как один из параметров аккредитации вуза – 33%;
- соблюдение нормативов учебной нагрузки – 14%;





показали, что у современных детей, в силу принципиально новых социальных условий их развития, можно сформировать более широкие и более богатые умственные способности, чем это было до сих пор [3, с. 40].

В начальной школе происходит развитие всех познавательных процессов. И чтобы развитие познавательных процессов протекало более интенсивно и эффективно, необходимо сделать его более организованным, в связи с чем необходимо создать не только социальные условия, но и подобрать комплекс методик, наиболее эффективных, доступных и интересных детям.

**Формулировка цели исследования.** Целью исследования является изучение особенностей интеллектуальной готовности к школе первоклассников.

Объект исследования: познавательная сфера первоклассников.

Предмет исследования: компоненты интеллектуальной готовности к школе мальчиков и девочек первого класса (слуховая память, зрительная память, словесно-логическое мышление (обобщение, аналогия), внимание, регуляция деятельности (действие по образцу).

Гипотеза: наиболее развитыми компонентами интеллектуальной готовности к школе у первоклассников будут такой показатель словесно-логического мышления, как операция обобщение и высокий уровень развития внимания. Наименее развитый компонент – слуховое запоминание. Если сравнивать мальчиков и девочек, то девочки более внимательны, у мальчиков лучше развита более простая мыслительная операция – обобщение, у девочек – более сложная, аналогия.

Методы исследования: наблюдение, констатирующий эксперимент, анализ продуктов деятельности, методы теоретического анализа, качественный и количественный анализ.

Методика исследования: комплексная методика Л.А.Ясюковой 1 часть «Прогноз и профилактика проблем обучения учащихся 1-х классов» [5].

Исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей № 8» г. Нижнего Новгорода в 2016-2017 учебном году. В исследовании принимал участие 121 ребенок младшего школьного возраста, из них 45 мальчиков и 76 девочек.

**Результаты исследования и их обсуждение.**

Анализ результатов входящей диагностики 1-х классов в 2016-2017 учебном году показал:

1. *Слуховая память*: 63% учащихся показали средний уровень развития слуховой памяти, 7% - высокий, 30% школьников испытывают трудности со слуховым запоминанием. В 1а трудности со слуховым запоминанием только у трёх человек, в 1в таких учеников 43%, в 1г – 42%. Важно развивать способность к слуховому запоминанию, так как большинство информации в школе воспринимается на слух, и низкий уровень её развития будет затруднять процесс обучения.

2. *Зрительная память:* у большинства школьников (66%) зрительная память находится на среднем уровне развития, проблемы с информацией, получаемой через зрительный анализатор, может возникать у 18% (в1г – у 32%), они находятся на низком уровне развития данного вида памяти и также 16 % обладают высоким уровнем данного вида памяти.

3. *Словесно-логическое мышление*: 58%, то есть большая часть учащихся 1-х классов обнаружили высокий уровень развития мыслительной операции обобщение (в 1б – 66%), 37% - аналогия (в 1г – 52%, в 1б – только 17%). Это

*Keywords*: smart school readiness, auditory memory, Visual memory, verbal-logical thinking (generalization, analogy), regulation of activities (action painter).

**Введение.** В младшем школьном возрасте укрепляются и развиваются основные характеристики познавательных процессов (память, воображение, восприятие, внимание, речь и мышление), необходимость которых связана с поступлением в школу. Интеллектуальная готовность ребенка к школе включает в себя различение восприятия, концентрацию внимания, аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между действиями; возможность логического запоминания, умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию.

Можно с уверенностью сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная готовность в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.

Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Обобщая, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает: дифференцированное восприятие; аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец); рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии); логическое запоминание;интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий; овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций.

В настоящее время, одной из наиболее основных проблем школьного обучения является неуспеваемость учащихся.

Неуспеваемость, по мнению Ю.З.Гильбуха, делится на специфическую и общую, где специфическая неуспеваемость затрагивает лишь один из этих предметов при удовлетворительной или даже хорошей успеваемости по остальным предметам школьного курса, а общая неуспеваемость подразумевает стойкое отставание ученика по обоим основным предметам школьной программы: языку и математике.При чем и при общем, и специфическом отставании определяется круг причинных факторов, которые являются предметом анализа в процессе определения причин трудностей [2, с. 73].

Некоторые психологи, такие как А.Ф.Ануфриев и С.Н.Костромина выделили ряд трудностей в обучении младшего школьника и основной из возможных психологических причин данных трудностей являются: низкий уровень развития кратковременной и долговременной памяти, слабая концентрация, низкий уровень объема и распределения внимания; низкая степень восприятия и произвольности; низкий уровень образного мышления [1, с. 60], т.е. одной из основных причин трудностей в обучении можно отнести к недостаткам познавательной деятельности учащихся.

Хотелось бы отметить, что, согласно современным психологическим данным, умственное развитие младших школьников имеет большие резервы. И эти резервы практически не используются в школе. Многолетние исследования, проведенные под руководством Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова,





- организация работы вуза по формированию ценностей здоровья и здорового образа жизни – 15%;
- организация культурно-оздоровительной работы – 13%;
- организация системы медицинского обслуживания – 14%;
- здоровьесберегающая инфраструктура образовательного учреждения – 11%.

Проведенный анализ содержания здоровьесберегающей деятельности нашего вуза, в том числе и результаты экспертного опроса, позволили определить ряд показателей, которые могут быть использованы для оценки эффективности проводимой работы и составить основу инструментария мониторинга. Определение основных показателей позволили сформировать базовую модель мониторинга оценки эффективности здоровьесбережения студентов, которая включает в себя следующую совокупность показателей:

- Общестатистические показатели здоровья: удовлетворенность качеством здоровья; пропуски занятий студентами по болезни; диагностическая карта заболеваемости студентов на учебный год и другие.
- Системность и последовательность здоровьесберегающей деятельности вуза, которая включает: наличие в учебных планах профессиональной подготовки здоровьесберегающих спецкурсов, спецдисциплин.
- Показатели психофизиологической комфортности образовательного процесса: расчет коэффициента утомляемости; напряженность функционального состояния учебного процесса, соответствие социальным стандартам, принятым в системе высшего образования; напряженность адаптационного периода студентов 1-го курса; привлекательность вуза для студентов; удовлетворенность профессорско-преподавательского состава жизнедеятельностью образовательного учреждения и другие.
- Физкультурно-оздоровительная работа в ВУЗе: эффективность организации культурно-оздоровительной работы учебных групп и вуза в целом; качество и содержание медицинского обслуживания; эффективность медицинской профилактики и динамического наблюдения за состоянием здоровья студентов, спортивно-оздоровительная работа; мотивация обучающихся к занятиям физической культурой и спортом.
- Просветительско-воспитательная работа со студентами.

Совершенно очевидно, что процесс оценки физического развития, физической и функциональной подготовленности студентов строится не только на сопоставлении результатов тестирования с нормативами, но и на динамике прироста индивидуальных показателей. Определение уровня физического здоровья необходимо не только в диагностических целях, но и в целях коррекции форм и содержания физического воспитания, проверки эффективности средств и методов педагогического воздействия.

Проведение мониторинга физического здоровья специалиста, создает студенту условия для саморазвития личности, позволяет формировать навыки ведения здорового образа жизни и, как следствие, создает предпосылки повышения конкурентоспособности выпускника на рынке труда. В процессе мониторинга внешне задаваемая «норма» переносится в плоскость личностно-значимого норматива, происходит отслеживание динамики изменения всех показателей, что обеспечивает обратную связь и является стимулирующим началом, прежде всего для самого студента.

Опыт работы показывает, что студенты проявляют свой интерес не столько к результатам, которые они показывают в процессе тестирования, сколько к процессу построения движений, моделированию проблемных и игровых ситуаций, к процессу живого общения и коммуникации, к дискуссии, критике, к поиску решений. Ориентация на процесс обучения, осознание его, освобождает учебную деятельность от «заданности» и переводит в сферу творчества. Формирование студента как личности протекает лишь при максимальной его включенности в учебную деятельность, в рамках которой он в полной мере может реализовать свою потребность в физической активности.

**Выводы.** Систематизация объективных и субъективных показателей оценки позволяет дать структурно-функциональное основание для качественного управления физическим воспитанием студентов. Таким образом, мониторинг является наиболее продуктивным инструментом наблюдения, анализа и контроля состояния здоровья студентов, позволяющий минимизировать негативные последствия учебной и профессиональной деятельности, а также повышать эффективность применяемых средств и методов обучения; интерпретация информации, полученной посредством мониторинга, может быть самой различной, но главная ее ценность будет заключаться в том, что статистические показатели помогут сформировать у студентов свое отношение к здоровью как социальной ценности в режиме системной, комплексной и адресной работы.

**Литература:**

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентности подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2011.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2009.
3. Иванова Е.О., Осомоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. – М.: Просвещение, 2011.
4. Гурьев С.В. Физическое воспитание детей и подростков // С.В. Гурьев. NovaInfo.Ru. 2016. Т. 3 № 56, С. 413-417





**Психология**

**УДК: 159.922.72**

**кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна**
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**кандидат психологических наук, доцент Федосеева Татьяна Евгеньевна**
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

## ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

*Аннотация.* Статья посвящена изучению интеллектуальной готовности детей к обучению в школе. Обсуждается проблема неуспеваемости, возникающая как следствие интеллектуальной неготовности к школе. Авторы приводят данные собственного исследования, которое позволило выявить особенности интеллектуальной готовности к школе первоклассников. Изучались такие компоненты готовности как слуховая память, зрительная память, словесно-логическое мышление (обобщение, аналогия), внимание, регуляция деятельности (действие по образцу). Результаты исследования показали, что в структуре интеллектуальной готовности к школе преобладают способность к сосредоточению и способность объединять предметы и явления по определённому признаку. Девочки лучше, чем мальчики выявляют связи между предметами, а мальчики лучше объединяют их по группам. Наибольшие трудности возникают у учащихся в заданиях на слуховое запоминание. С целью повышения эффективности процесса обучения необходимо учитывать, что для первоклассников характерно преобладание зрительного запоминания над слуховым. При восприятии новой информации в первую очередь следует делать акцент на общих фактах и закономерностях, постепенно переключаясь на конкретные детали. Важное значение имеет также развитие остальных компонентов интеллектуальной готовности к школе.

*Ключевые слова:* интеллектуальная готовность к школе, слуховая память, зрительная память, словесно-логическое мышление (обобщение, аналогия), внимание, регуляция деятельности (действие по образцу).

*Annotation.* This article presents the concept of intellectual readiness for school. Stated problem failure that occurs as a result of intellectual not ready for school. The authors cite studies of their own data, which allowed the identification of particular intellectual school readiness of first graders. Examined the components of preparedness as auditory memory, Visual memory, verbal-logical thinking (generalization, analogy), regulation of activities (action painter). The results of the study showed that in the structure of intellectual ability to dominate the school readiness of concentration and the ability to combine objects and phenomena on a specific basis. Difficulties with auditory remembering. Girls are better than boys reveal relationships between phenomena, and boys better combine them into groups. Therefore, it is important to consider the prevalence of visual memorization over hearing aids. Giving first-formers General information, and then koncentrirov.

**Литература:**

1. Астахов Р.Л. Тревожность как фактор трансформации личности подростков / Р.Л.Астахов // Психология XXI века: Тезисы Научно-практической студенческой конференции Санкт- Петербурга, 2000, - С. 160-168.
2. Бойко В.С. Йога: искусство коммуникаций / В.С. Бойко - Н. Новгород: Деком, 2011. - 508 с.
3. Корнеенков С.С. Психология йоги: ступени йоги и уровни сознания человека / С.С. Корнеенков // Научный диалог: психология. 2012. №11. С. 37 — 52.
4. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг – шкалы: [методическое руководство] / Крюкова Т.Л. – Кострома: Авантитул, 2007. – 61 с.
5. Ланина Н.В. Психологические возможности йоги для личностного развития человека / Н.В. Ланина // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. Часть 3 / Под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кащеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. – М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. - с. 215-221
6. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л.Марищук. - Санкт Петербург: Наука, 2001. - 230 с.
7. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социально – психологической антропологии. – 2003. – Т. 1. - №2. – С. 79.
8. Рамамурти Мишра. Психология йоги: учебник с точным переводом и разъяснением «йога-сутр» Патанджали для всестороннего использования в современных психологических дисциплинах (пер. с англ.) / Мишра Рамамурти / Киев: София, Гелиус. - 2003. – 478 с.
9. Щиголева Н.В. Духовно-нравственное воспитание как актуальная проблема современности / Н.В. Щиголева // Известия Воронежского госпедуниверситета. Т. 258. Психология и педагогика. Сборник научных трудов / отв. ред. Ю.В. Юров / Воронеж, ВГПУ. – 2012. – С. 153-156.
10. ,Folkman S., Schaefer C., Lazarus R. Cognitive Processes as Mediators of Stress and Coping // V.Hamilton (Ed.). Human Stress and Cognition. 1979. Chapter 9. P. 265–298.





**УДК 378.147 + 796.012.11**

**преподаватель Диденко Александр Александрович**
ГОУ «Приднестровский государственный
университет им. Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь);
**старший преподаватель Чумаков Олег Анатольевич**
ГОУ «Приднестровский государственный
университет им. Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь);
**старший преподаватель Черниченко Игорь Павлович**
ГОУ «Приднестровский государственный
университет им. Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

# МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СИЛЫ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗКУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье уточняются особенности методики развития силы в наиболее благоприятный для этого качества возрастной период, приходящийся на студенческие годы. Конкретизируются упражнения с преодолением веса собственного тела, возможные к применению со студентами на занятиях физкультурой в вузе, и их дозировка. Анализируется динамика показателей силовой подготовленности студентов по результатам проводимого в течение трех лет тестирования.

*Ключевые слова:* студент, занятия физкультурой в вузе, средства и методы развития силы.

*Annotation.* The article specifies the peculiarities of strength developing methods favorable for this quality age, the student years. The exercises with overcoming their own body’s weight, which are possible to use with students at physical training classes at the university and their dosage, are specified. The dynamics of the students' strength training indicators are analyzed. The analysis is based on the results of testing having been conducted during three years.

*Keywords:* strength, physical education in the university, means and methods of development of power.

**Введение.** Одной из задач занятий физкультурой в вузе является задача всестороннего совершенствования двигательных качеств, в том числе и силы, высокая степень развития которой выступает необходимым условием активной и полноценной жизни, высокой работоспособности в будущей профессиональной и других видах деятельности человека. Соответственно воспитание силовых способностей у студентов остается одной из актуальных проблем практики физической культуры, тем более что особенности их возрастного развития наиболее благоприятны для прогрессирования силы во всем проявлении ее многообразия. Особенно значимым этот вопрос становится в современном обществе, где с одной стороны у молодежи достаточно популярны силовые виды спорта (например, пауэрлифтинг и бодибилдинг) и те улучшения в телосложении, к которым приводят занятия ими, с другой стороны, в спорте для достижения результата нужна полная самоотдача, а значит значительная трата времени и сил, которых у студентов из-за постоянно возрастающей напряженности и интенсивности учебной нагрузки постоянно не хватает. В результате регулярно заниматься в спортивном зале реально

способны единицы. Кроме того, значительная часть юношей и девушек, поступивших в вуз, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья, в том числе различные нарушения осанки, связанные в основном со слабостью мышечного корсета, и повышение уровня развития силы мышц туловища в этих условиях является эффективным оздоравливающим фактором.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи состоит в том, чтобы раскрыть возможности упражнений с преодолением сопротивления веса собственного тела как средства силовой подготовки студентов и уточнить условия их успешного применения на занятиях физической культурой в вузе.

**Изложение основного материала статьи.** Сила является одним из основных и жизненно необходимых физических способностей человека, так как позволяет ему не только успешно осуществлять любую профессиональную деятельность, в том числе и связанную с защитой своего Отечества, но и решать многие бытовые проблемы [1; 2; 3].

Сила – способность человека преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему за счет мышечных напряжений [5], т.е. сила напрямую связана с мышцами. Чаще всего сила проявляется в движении, в этом случае говорят о динамической силе (динамический режим работы мышц) [5]. Если усилия человека движения не вызывают, тогда речь может идти о статической силе (изометрический режим работы мышц).

По характеру усилий в динамической силе выделяют три разновидности: взрывную силу (проявление силы с максимальным ускорением), быструю силу (проявление силы с немаксимальным ускорением), медленную силу (проявление силы при сравнительно медленных движениях, практически без ускорения).

Оценивая величину усилия, говорят о силе абсолютной и относительной. Первая представляет собой сумму усилий всех мышечных групп, участвующих в данном движении; вторая – отношение абсолютной силы к собственной массе тела.

Сила тесно взаимодействует с другими физическими качествами, например со скоростью произвольного движения человека, в этом случаи речь может идти о скоростно-силовых способностях, или с продолжительностью усилия – статическая или силовая выносливость.

Основными методами развития силы являются: метод многократных повторений (повторных усилий), метод больших усилий, метод изометрического режима работы мышц (метод статических положений), метод динамических усилий и комбинированный метод.

Средствами воспитания силы являются упражнения с повышенным сопротивлением – силовые упражнения (рис. 1).





**Рис. 3. Результаты измерения показателей тревожности по методике Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина (%)**

Уровень ситуативной и личностной тревоги у студентов-йогов ниже среднего. У студентов контрольной группы оба вида тревожности превышают средние значения. При этом важно, что выявленные различия в двух студенческих группах являются статистически значимыми (соответственно tЭмп =9,7 и tЭмп =8,2). Оптимальный уровень тревожности у студентов, занимающихся йогой, уменьшает вероятность агрессии, избегания, конфронтации или других малопродуктивных форм поведения. И наоборот, слишком высокая тревожность, как у респондентов контрольной группы, не способствует активному и эффективному поведению, отражает невысокий уровень эмоциональной устойчивости, может приводить к деструктивному поведению в виде избегания, конфронтации и т.п.

Качественный анализ сводных количественных данных по методике Р. Лазаруса позволил выявить интересные особенности копинг-поведения у студентов изучаемых групп. Для студентов – йогов характерна следующая иерархия стратегий поведения: «решение проблем», «положительная переоценка»; «самоконтроль». Менее выражены такие стратегии поведения, как «дистанцирование», «конфронтация», избегание.

У студентов, не занимающихся йогой, более выражены такие тенденции поведения, как «принятие ответственности», «решение проблем»; «поиск социальной поддержки». На последних местах находятся «положительная переоценка», «дистанцирование».

То есть студенты, практикующие йогу, при решении проблем чаще ориентируются на внутренний контроль и положительную переоценку, реже прибегают к социальной поддержке, менее склонны к конфронтации. У студентов, не занимающихся йогой, более выражена установка на принятие ответственности, но это сочетается с конфронтацией, агрессией, ориентацией на социальную поддержку и недостаточным самоконтролем.

**Выводы.** Изучение копинг-поведения у студентов, занимающихся йогой, выявило их определенную специфику. Все студенты (практикующие и не практикующие йогу) в трудных ситуациях чаще используют такую продуктивную стратегию, как «решение проблемы», но характер и тактика поведения студентов-йогов является, на наш взгляд, более ресурсными и психологически здоровыми. Это проявляется в том, что в совладающем поведении студентов-йогов присутствует более развитый навык эмоциональной регуляции и оптимальное эмоциональное самочувствие в виде отсутствия повышенной тревожности, низкой частоты прибегания к конфронтации и агрессии. Очевидно, что позитивное эмоциональное самочувствие является более ресурсным для успешной социально-психологической адаптации и выбора верного решения в кризисной ситуации.

На основе этого можно считать, что существует определенная связь между особенностями копинг-стратегиями, тревожностью и практикой йоги. Оптимальный уровень тревожности у студентов, занимающихся йогой, дает основание характеризовать их как более психологически готовыми к принятию и разрешению стрессовых ситуаций. Такие данные позволяют рассматривать йогу как важный дополнительный ресурс оптимизации как копинг-поведения, так и эмоционально-личностного развития в целом.

По результатам диагностики с помощью методики Р. Лазаруса у респондентов, занимающихся йогой, также было выявлено незначительное преобладание показателей по продуктивным копингам (см. рис. 2).

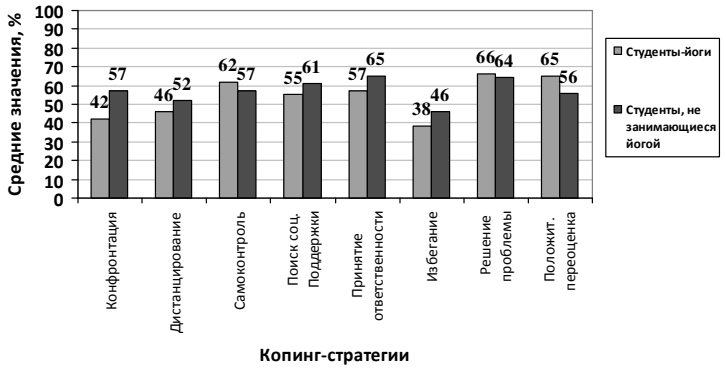



**Рис. 2. Результаты сравнительного анализа показателей копинг-стратегий, по Р. Лазарусу (%)**

Однако, показательно, что у данных студентов уровень выраженности копинга «конфронтация» ниже среднего, что значимо ниже, чем у студентов, не занимающихся йогой и которые значительно чаще прибегают к данному копингу (tЭмп=3.1). Можно предположить, что студенты, практикующие йогу, гораздо реже используют агрессию в стрессовых ситуациях. Это согласуется с тем, что в основной группе студентов значительно более выражена стратегия невовлечения в эмоции и саморегуляция, это облегчает эффективное принятие решения и выбор правильной стратегии поведения в экстремальных ситуациях.

На более позитивное эмоциональное состояние студентов, занимающихся йогой, указывают также данные диагностики уровня тревожности, представленные ниже (см. рис. 3).

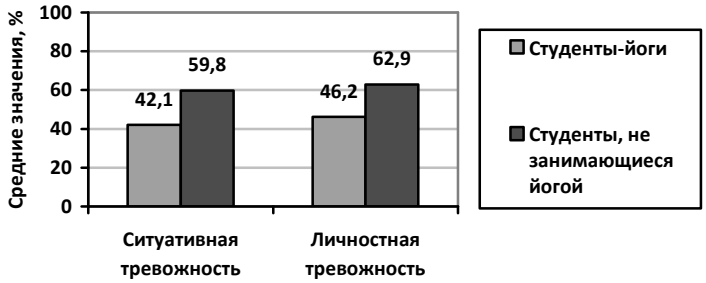










**Рис. 1. Средства развития силы**

Л. П. Матвеев выделяет всего две группы силовых упражнений. По его мнению, в зависимости от природы сопротивления упражнения могут быть с внешним сопротивлением (вес предметов, противодействие партнера, сопротивление упругих предметов, сопротивление внешней среды) или с отягощением весом собственного тела [4]. Могут также применяться упражнения, в которых отягощение весом собственного тела дополняется весом внешних предметов.

Многообразия упражнений добиваются варьированием какого-либо параметра движения, что позволяет сделать работу дифференцированной, например – варьирование нагрузок и сопротивлений; варьирование скорости и амплитуды движений; варьирование поз и положений тела.

Основная задача развития силы как физического качества человека заключается в обеспечении возможности ее всестороннего и высокого проявления в разнообразных видах двигательной деятельности (спортивной, трудовой и т. д.). Добиться этого возможно путем гармоничного укрепления в силовом отношении всех мышечных групп двигательного аппарата, приобретения умения проявлять статические и динамические усилия, демонстрировать собственно силовые и скоростно-силовые способности, действовать в преодолевающем и уступающем режиме работы мышц, рационально пользоваться силой в разнообразных условиях.

Наиболее благоприятный возрастной период развития силовых способностей наступает после того, как опорно-двигательный аппарат и нервно-мышечная система почти полностью сформировались. Как правило, это происходит в 18–22 летнем возрасте, то есть когда большинство современной молодёжи обучается в высших учебных заведениях. Следовательно, развитие силовых способностей у студентов вузов должно стать приоритетным направлением их академического физического воспитания, что предполагает разработку эффективных методик, обеспечивающих прирост силовых показателей за период обучения в вузе.

Кроме этого, обязательные академические занятия физической культурой в вузах являются последним этапом в организованном физическом воспитании человека, когда государство, в лице администрации вуза и преподавателей физической культуры, гарантирует качество и доступность этого педагогического процесса. Дальнейшее физическое воспитание после окончания вуза полностью остается делом личным, зависящим от многих факторов и причин, поэтому очень часто не имеет своего продолжения. Именно поэтому, уже начиная с первых практических занятий по физической культуре, необходимо включать в программу упражнения силового характера.

С учетом того, что целью силовой подготовки в вузе является обеспечение не только высокого уровня общей силовой подготовленности студентов, необходимой для полноценного выполнения ими дальнейшей трудовой деятельности, но и всестороннего физического развития и пропорционального телосложения, требуется соответствующий комплекс упражнений, направленный на развитие силы основных мышечных групп. Следует также помнить о том, что применяемые тренировочные нагрузки не должны приводить к снижению физической работоспособности в течение последующего учебного дня.

С учетом изложенного, а также возможностей материальной базы, в которых проходят занятия по физкультуре со студентами всех специальностей Приднестровского государственного университета (стадион с небольшим гимнастическим городком), нами был разработан комплекс упражнений с преодолением сопротивления собственной массы тела для развития силы шести основных мышечных групп: грудные мышцы, широчайшие мышцы спины, бицепс, трицепс, мышцы ног и брюшного пресса (табл. 1).





является высвобождение энергии, восстановление сил. На эмоциональном уровне йога способствует позитивному восприятию мира, что создает основу для гармоничного общения с людьми. И, наконец, на сознательном уровне происходит развитие осознанности, способности находиться в настоящем моменте. Это позволяет принимать правильные решения и гармонично взаимодействовать в жизни. На основе осознанности переживаний оптимизируется эмоциональная регуляция поведения. Центральным механизмом всех эффектов в системе йоги считается медитация как присутствие сознания в ситуации «здесь и сейчас» и переживание настоящего момента.

Для выявления особенностей копинг-поведения студентов в связи с их уровнем тревожности и тем, занимаются ли они йогой, было проведено исследование с 60 студентами очной и заочной форм обучения разных ВУЗов г. Воронежа в возрасте от 20 до 30 лет. Основную группу составили студенты, занимающиеся йогой не менее одного года (30 студентов), контрольную группу - 30 студентов, которые не занимаются йогой.

Для реализации эмпирического исследования были использованы следующие методики: «Копинг – поведение в стрессовых ситуациях» С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер (адаптированный вариант Т.Л. Крюковой); «Копинг-тест» Р. Лазаруса; методика «Определение уровня тревожности» (Ч.Спилбергер, Ю.Л.Ханин). Статистическая значимость различий определялась с помощью расчета значений t-критерия Стьюдента. В итоге были получены следующие результаты.

На основании данных по методике «Копинг – поведение в стрессовых ситуациях»( С. Норман) у студентов обеих групп более выражена продуктивная стратегия «решение проблемы», правда, некоторое преобладание данного копинга у студентов –йогов оказалось статистически малозначимым (tЭмп= 1,2). Также малопродуктивные копинги «избегание» и «отвлечение» студенты основной группы используют реже, но разница значений в двух группах оказалась статистически незначимой. Однако, по *копингу* «эмоции» выявлены значимые различия в уровне выраженности между студентами, которые занимаются йогой и студентами, не занимающимися ею(tЭмп=3,4). Студенты-йоги меньше поддаются эмоциям, имеют более высокий саморегуляторный навык управлениями эмоциями (см. рис. 1).

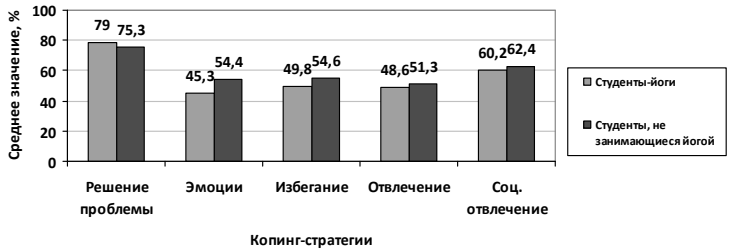



**Рис. 1. Распределение средних показателей копингов, по С. Норману (%)**

Исследователи копинг–поведения разделяют продуктивные и непродуктивные стратегии совладающего поведения. К первым относят: плановое решение проблемы, мобилизацию самоконтроля, принятие ответственности, поиск социальной поддержки. К непродуктивным — конфронтацию, дистанцирование, избегание. Сочетание нескольких стилей преодоления может повысить успешность разрешения трудных жизненных обстоятельств.

Авторы теории копинг-поведения [7], [10] отмечали, что стратегии совладания со стрессовыми ситуациями включают две основные функции: решение самой проблемы и управление эмоциональными переживаниями, возникающими в ходе взаимодействия с проблемной ситуацией. Чем труднее ситуация, тем в большей мере у большинства людей деструктивно реализуется вторая функция и тем чаще к ней прибегают. С нашей точки зрения управление эмоциональным состоянием является важным фактором продуктивности совладающего поведения практически во всех случаях, поскольку создает основу для адекватного восприятия и решения ситуации. Предполагаем, что чем более эмоционально осознанным будет человек, тем успешнее он справится с разрешением напряженной ситуации и проблемы на основе эмоционально-волевой регуляции своего поведения.

Одним из видов эмоционального состояния является тревожность как переживание эмоционального неблагополучия в связи с восприятием ситуации как угрожающей или опасной. Очевидно, что экстремальные условия усиливают вероятность тревожных реакций при выборе стратегий поведения, особенно при высоком уровне личностной тревожности.

Экспериментально доказано влияния тревоги на успешность деятельности. По данным исследований тревога может как способствовать успешной деятельности, так и затруднять ее результативность. Все зависит от сложности ситуации и выраженности тревожности [6]. Считается, что оптимальный уровень тревожности выполняет функцию мобилизации для эффективного приспособления к реальности. Поэтому полное отсутствие тревоги может снизить активность, необходимую для эффективной деятельности. Чрезмерно высокий уровень тревожности, особенно в сложных жизненных обстоятельствах, повышает вероятность дезадаптации. [1]. В связи с этим высокий уровень тревожности снижает уровень эмоциональной устойчивости и продуктивность стратегий совладающего поведения. Поэтому актуальным является расширение арсенала способов эффективной саморегуляции поведения человека, и все чаще среди таких способов называется практика йоги [2], [3], [8], [5] и др.

Рассматривая йогу как возможный дополнительный ресурс по оптимизации эмоционального состояния и копинг-поведения, мы исходим из определения В.С. Бойко [2], что «Йога есть способ универсальной спонтанной личностной трансформации, которая обеспечивается для психики человека посредством первоначального волевого воздействия на ее материальную часть — тело», а также из положения, что йога является эффективным психотерапевтическим средством. На основе анализа процессуальной стороны практики йоги описывают несколько уровней ее влияния на человека: физический, энергетический, эмоциональный и сознательный. На уровне физического тела занятия йогой оказывают целительное воздействие на позвоночник и осанку, мышцы и связки. На энергетическом уровне ценным





*Таблица 1*

**Комплекс упражнений для развития силы основных мышечных групп у студентов вуза**

| Развиваемые мышцы | № п/п | Название упражнений |
|---|---|---|
| Мышцы груди | 1 | Сгибание разгибание рук в упоре лежа |
| | 2 | Сгибание разгибание рук в упоре лежа (стопы на высоте 20–30 см) |
| | 3 | Глубокие отжимания в упоре лежа на равновысоких брусьях |
| | 4 | Сгибание разгибание рук в упоре лёжа с широкой постановкой рук |
| | 5 | Сгибание разгибание рук, в упоре на брусьях |
| Мышцы спины | 1 | Подтягивание на низкой перекладине до касания грудью (ноги на земле) |
| | 2 | Подтягивание на перекладине узким хватом, прогибаясь в спине, до касания грудью перекладины |
| | 3 | Подтягивание на параллельных скобах узким хватом, ладони вовнутрь |
| | 4 | Подтягивание на перекладине широким хватом перед грудью |
| | 5 | Подтягивание на перекладине широким хватом за голову |
| Мышцы сгибателей рук (бицепс) | 1 | Подтягивание на низкой перекладине обратным хватом |
| | 2 | Подтягивание на перекладине средним обратным хватом |
| | 3 | Подтягивание на перекладине узким обратным хватом. |
| | 4 | Подтягивание на параллельных брусьях обратным хватом, ноги согнутые в коленях |
| Мышцы разгибателей рук (трицепс) | 1 | Сгибание разгибание рук в упоре сзади от скамьи средним хватом |
| | 2 | Сгибание разгибание рук в упоре сзади от скамьи, стопы расположены на 10-20 см выше положения рук |
| | 3 | Сгибание разгибание рук в упоре лёжа на набивном мяче |
| | 4 | Сгибание разгибание рук в упоре лёжа, одна рука на мяче со сменой рук |
| | 5 | Сгибание разгибание рук в упоре на брусьях |
| Мышцы ног | 1 | Полуприседы (в медленном темпе, технически правильно) |
| | 2 | Приседания (в медленном темпе, технически правильно) |
| | 3 | Поочередные выпады вперед |
| | 4 | Максимальное выпрыгивание вверх из приседа |
| | 5 | Запрыгивание на ступеньки вверх по лестнице |
| Мышцы брюшного пресса | 1 | Подъемы прямых ног из положения лежа на спине |
| | 2 | Поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине, руки за головой, ноги согнутые в коленях |
| | 3 | Одновременный подъем рук и ног вверх из положения лежа на спине (складка) |
| | 4 | Поднимание и опускание прямых ног на наклонной скамье |
| | 5 | Поднимание и опускание туловища на наклонной скамье из виса на ногах (головой вниз) |
| | 6 | Подтягивание коленей к груди на наклонной скамье с отрывом таза от скамьи |
| | 7 | Подтягивание коленей к груди в висе на перекладине |
| | 8 | Поднимание прямых ног до прямого угла в висе на перекладине |
| | 9 | Поднимание прямых ног в висе на перекладине до ее касания |

Упражнения комплекса были подобраны с учётом сложности их выполнения. Каждый студент выбирал себе одно упражнение на определённую группу мышц, учитывая свой уровень подготовки. Для мышц брюшного пресса выбирались два упражнения: одно для мышц нижнего пресса и одно – для верхнего. Оптимальное количество подходов и повторений в каждом упражнении подбиралось каждому студенту индивидуально, в зависимости от типа телосложения и подготовленности. Так, например, юноши, имеющие высокий уровень подготовленности, выполняют упражнение в 3–4 подходах по 8–12 повторений; имеющие средний уровень подготовленности – в 2–3 подходах по 8–10 повторений; и с низким уровнем – в 1–2 подходах по 6–8 повторений. В дальнейшем студенты выполняли исключительно те упражнения, которые выбрали в самом начале, изменялось только количество подходов и количество повторений в подходах. Для того, чтобы максимально всесторонне развить разные силовые способности, выбранные упражнения выполнялись в разных режимах работы мышц – в динамическом (в среднем и быстром темпе), статическом (с фиксацией определенного положения в середине упражнения), в уступающем и преодолевающем (основное усилие перераспределялось то на движение вверх, то на движение вниз).

Для определения эффективности процесса развития силы с применением упражнений разработанного комплекса регулярно, один раз в семестр, на протяжение трех лет (согласно требований ФГОС 3+ занятия по физкультуре проводятся на 1-м, 2-м и 3-м курсах) проводилось тестирование, результаты которого представлены в таблице 2.





**Введение.** В настоящее время происходит переориентация всей системы образования на компетентностный подход и развитие творческой личности, несущей в себе целый ряд компетенций для благоприятной социально - психологической адаптации и личностного роста. В этом контексте активно исследуется поведение преодоления или так называемый *копинг.* Копинг-механизмы рассматриваются как отдельные части сознательного социального поведения, при помощи которых личность справляется с жизненными невзгодами. Запрос на развитие творческой личности, способной к внутреннему равновесию, эмоционально-волевой регуляции и творческим решениям в разных ситуациях, включая стрессогенные, объясняется повышенной напряженностью и нестабильностью современного мира и является условием жизнеспособности и успешной профессионально - личностной самореализации.

Формирование продуктивных стратегий поведения в трудных ситуациях обусловлено рядом личностных характеристик, таких как эмоциональная стабильность и способность к эмоциональной саморегуляции, уверенность в себе, ответственность и др. Процесс формирования этих характеристик достаточно сложный и требует специальных условий для их развития в условиях образовательного процесса вуза.

Сегодня востребовано обогащение существующего арсенала воспитательных, тренинговых и психотерапевтических методов по развитию творческой личности. В контексте интегративного подхода в последние годы все чаще стали прибегать к методам духовного саморазвития и духовно-нравственного воспитания [9], практикам физического и психологического оздоровления, каковой является йога. Современных научных исследований психологии йоги пока мало [2], [3], [8], [5]. Тем не менее, все чаще йога как духовная практика вызывает интерес с психологической и здоровьесберегающей точки зрения, в том числе, используется как прекрасное психотерапевтическое средство, как методологическое основание современной практической психологии и психотерапии [2].

Актуальность исследования проблемы копинг-поведения студентов, занимающихся йогой, определяется необходимостью личностного развития студентов в направлении повышения стрессоустойчивости, творческой самореализации в напряженных условиях современной жизни, недостаточной эффективностью организации оптимальных условий для формирования личностной компетентности студентов в процессе обучения, актуальностью комплексного подхода в направлении обогащения арсенала психологических методов развития творческой личности. Отдельный интерес представляет рассмотрение психологических возможностей йоги, прежде всего, как дополнительного метода оптимизации эмоционального состояния и поведения студентов.

**Формулировка цели статьи:** рассмотрение копинг-поведения студентов и тревожности студентов, занимающихся йогой; анализ связей между характером преодолевающего поведения, тревожностью и практикой йоги.

**Изложение основного материала статьи.** *«Копинг», или «совладающее поведение»,* понимаются как «способ индивидуального взаимодействия личности с кризисной, трудной, стрессовой ситуацией»[4]. Такое понимание указывает на принадлежность психологии совладания к явлениям регуляции и саморегуляции поведения.

**Литература:**

1. Акбаева Д.Д. Развитие творческих способностей детей в образовательном пространстве дошкольного учреждения. // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. / Научно-образовательный журнал №; (36).: РиД. – Южный федеральный университет, 2014. – С. 73-82.
2. Батчева Х.Х-М. О профессиональной культуре учителя: Сб. науч. тр. // Развивающаяся личность в системе высшего образования России. Ч. 2. Ростов н/Д., 2002.
3. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. № 8. С. 3 – 8.
4. Игнатьева Г.А. Самообучающаяся организация как модель развивающего обучения педагога в системе повышения квалификации // Психологическая наука и образование. 2005. № 4. С. 47 – 57.
5. Лайпанова Л.Х-Д. Развитие коммуникативной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в системе повышения квалификации: Дисс. … канд. психол. наук. Карачаевск, 2006. 207 с.
6. Лайпанова Л.Х-Д. Коммуникативная компетентность как условие профессиональной деятельности педагога. Инновационные технологии в обучении и воспитании школьников. / Материалы шестой международной научно-практической конференции в двух частях. – Часть II. – Карачаевск: КЧГУ, 2012. – 340 с. С. 35-39.
7. Митина А.М. Зарубежные исследования учебной мотивации взрослых // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2004. № 12. С. 56 – 65.
8. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. Ростов н/Д., 2005.

**Психология**

**УДК: 159.922**

**кандидат психологических наук, доцент Ланина Надежда Владимировна**
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный
педагогический университет» (г. Воронеж)

## ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЙОГОЙ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема и факторы преодолевающего поведения в стрессовых ситуациях. На основе данных эмпирического исследования проводится анализ связей между особенностями копинг-стратегий студентов, уровнем их тревожности и занятиями йогой.

*Ключевые слова:* стресс, копинг-стратегии, тревожность, йога, студенты.

*Annotation.* The article considers the problem and factors of overcoming behavior in stressful situations. Based on the data of the empirical study, an analysis is made of the links between the characteristics of students coping strategies, their level of anxiety and yoga.

*Keywords:* stress, coping strategies, anxiety, yoga, students.





*Таблица 2*

**Результаты тестирования студентов**

| Студент | Курс | Максимальный результат | | | | | | | Прирост в % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Грудные мышцы | Мышцы спины | Бицепс | Трицепс | Ноги | Пресс | | |
| | | | | | | | Низ | Верх | |
| Г. С. | 1 | 12 | 6 | 6 | 7 | 25 | 15 | 20 | *56 %* |
| | 2 | 15 | 8 | 9 | 9 | 28 | 19 | 27 | |
| | 3 | 16 | 11 | 12 | 12 | 30 | 21 | 30 | |
| *Прирост* | | *33%* | *83%* | *100%* | *71%* | *20%* | *40%* | *50%* | |
| Ш. А. | 1 | 9 | 5 | 4 | 8 | 20 | 12 | 15 | *55%* |
| | 2 | 12 | 9 | 6 | 10 | 23 | 14 | 20 | |
| | 3 | 14 | 10 | 8 | 11 | 25 | 16 | 21 | |
| *Прирост* | | *55%* | *100%* | *100%* | *37%* | *25%* | *33%* | *40%* | |
| П. С. | 1 | 9 | 6 | 4 | 6 | 18 | 11 | 15 | *10%* |
| | 2 | 10 | 6 | 5 | 8 | 15 | 11 | 13 | |
| | 3 | 9 | 7 | 7 | 8 | 12 | 10 | 15 | |
| *Прирост* | | *0%* | *16%* | *75%* | *33%* | *-34%* | *-9%* | *0%* | |
| Ф. Д. | 1 | 14 | 10 | 9 | 10 | 22 | 18 | 25 | *27%* |
| | 2 | 17 | 13 | 11 | 14 | 27 | 22 | 27 | |
| | 3 | 19 | 13 | 12 | 15 | 26 | 23 | 25 | |
| *Прирост* | | *35%* | *30%* | *33%* | *50%* | *18%* | *27%* | *0%* | |
| Ч. Я. | 1 | 10 | 8 | 7 | 11 | 18 | 13 | 21 | *39%* |
| | 2 | 14 | 10 | 10 | 14 | 23 | 16 | 25 | |
| | 3 | 16 | 12 | 11 | 15 | 22 | 17 | 25 | |
| *Прирост* | | *60%* | *50%* | *57%* | *36%* | *22%* | *30%* | *19%* | |
| Ш. В. | 1 | 20 | 12 | 15 | 20 | 30 | 20 | 35 | *22%* |
| | 2 | 22 | 15 | 16 | 23 | 31 | 27 | 36 | |
| | 3 | 25 | 18 | 15 | 25 | 32 | 30 | 35 | |
| *Прирост* | | *25%* | *50%* | *0%* | *25%* | *6%* | *50%* | *0%* | |
| Ю. Д. | 1 | 10 | 7 | 7 | 10 | 18 | 9 | 15 | *41%* |
| | 2 | 11 | 9 | 8 | 11 | 21 | 12 | 20 | |
| | 3 | 12 | 11 | 11 | 14 | 21 | 14 | 22 | |
| *Прирост* | | *20%* | *57%* | *57%* | *40%* | *16%* | *55%* | *46%* | |
| Г. А. | 1 | 15 | 12 | 13 | 17 | 25 | 18 | 30 | *37%* |
| | 2 | 18 | 15 | 15 | 18 | 30 | 25 | 33 | |
| | 3 | 22 | 18 | 18 | 21 | 35 | 28 | 33 | |
| *Прирост* | | *46%* | *50%* | *38%* | *23%* | *40%* | *55%* | *10%* | |
| **ИТОГО** | | **34%** | **56%** | **57%** | **39%** | **13%** | **35%** | **21%** | **36%** |

Как видно из таблицы, наибольший прирост показателей наблюдается по упражнениям, направленным на развитие силы мышц сгибателей рук (бицепс) и спины, наименьший – в упражнениях для мышц ног. Что касается мышц рук и спины, то, скорее всего, значительные приросты результатов связаны с тем, что предлагаемые упражнения комплекса несколько однотипны, т.е. в упражнениях для мышц спины активно задействованы руки. В то же время,

упражнения для мышц ног не обладают достаточным развивающим эффектом для данного контингента занимающихся. Соответственно их необходимо усложнить, а сделать это в тех условиях, в которых проходят занятия по физкультуре, можно, путем применения отягощений в виде сидящего на плечах партнера или выполнением приседаний на одной ноге.

Так же следует отметить, что ноги так или иначе испытывают регулярную нагрузку в повседневной жизни (приходится присесть, пробежаться, идти продолжительное время), чего нельзя сказать про остальные мышцы тела. Мышцы рук, в конкретном случае – бицепс, в обычной студенческой жизни не подвергается регулярным физическим нагрузкам. То есть мышцы рук по сравнению с мышцами ног у человека, не занимающегося регулярно физическими упражнениями, развиты в плане проявления силы намного меньше. Другими словами, рукам «есть куда расти» гораздо в большей степени, чем ногам.

Если анализировать индивидуальные темпы улучшения силовых показателей, то следует отметить одного студента с самым низким процентом прироста результатов (10 %), его показатели спустя 3 года близки к первоначальным. Незначительные улучшения отдельных показателей, а в некоторых случаях их полное отсутствие, связано с резким и значительным увеличением массы тела данного студента (примерно на 20 килограммов), в то время как у остальных испытуемых значительных изменений в массе тела не наблюдалось. А, как известно, упражнения с преодолением веса собственного тела свидетельствуют, в первую очередь, о развитии относительной силы. И если эту силу можно увеличить, уменьшив вес тела, то его увеличение соответственно приводит к ее снижению. В нашем случае, несмотря на отсутствие выраженной динамики, сохранение результатов тестирования на одном уровне при увеличившемся весе указывает на некоторый рост абсолютной силы у данного студента.

**Выводы:**

1**.** Сила является одним из основных физических качеств человека, которое можно развивать с использованием различных средств. Каждое силовое упражнение характеризуется определенными особенностями и оказывает специфическое воздействие на организм, стимулируя развитие не только мускулатуры, но и всех его функций.

2. Задачи развития силы на занятиях физкультурой в вузе связаны с формированием у студентов умения рационального ее использования на основе высокого уровня всесторонней силовой подготовленности.

3. Доступным по сложности и не требующим специального оборудования средством развития силы являются упражнения с преодолением сопротивления веса собственного тела. Для получения максимального развивающего эффекта силовые упражнения следует выполнять с разным режимом работы мышц, с постоянно увеличивающейся дозировкой. Для повышения интереса студентов к процессу развития силы рекомендуется давать им возможность выбора силовых упражнений при активной консультативной помощи преподавателя.

4. Регулярное выполнение силовых упражнений, направленных на развития мышц основных частей тела, способствует росту силовой подготовленности студентов при условии соответствия их сложности уровню физической подготовленности студентов и особенностям телосложения.





насколько четко диагностированы профессиональные затруднения и потребности слушателей различных категорий.

**Выводы.** Все виды занятий, использующие методы активного обучения имеют свое назначение, рациональную область применения и определенные особенности. Подлинной активизации учебного процесса в системе повышения квалификации педагогов дошкольных учреждений можно достичь только при условии их комплексного применения.

Коммуникативная компетентность является динамичным образованием, развивающимся в процессе профессиогенеза педагога. Вместе с тем психологи выделяют две линии ее развития: «стихийное развитие, которое происходит за счет обогащения ее содержательных и инструментальных компонентов, происходящего при столкновении с проблемными ситуациями субъективного опыта; поиска способов решения профессиональных задач; присвоения опыта значимых других; знакомства с новыми источниками психологической информации; целенаправленное развитие, посредством включения педагога в систему непрерывного психологического образования, охватывающего систематизированное самообразование и различные виды и формы повышения квалификации» [8].

Сегодня нет целостной психологической теории повышения квалификации педагога (Г.С. Сухобская, Л.М. Митина, Е.И. Исаев, А.А. Реан). Вместе с тем в современной психологической науке существуют различные модели повышения квалификации, выделенные и описанные Хейлоком в зарубежной и Л.М. Митиной [6] в отечественной науке: модели исследования, разработки и распространения, социального взаимодействия, решения проблем и изменения поведения.

Необходимо отметить, что эффективность развития коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений в системе постдипломного образования возрастает при условии использования личностно-ориентированных технологий.

Для педагога дошкольного учреждения повышение компетентности связано с расширением психологических знаний и способов конструктивного взаимодействия с ребенком.

Анализ психологических исследований показывает, что актуализация мотивации компетентности происходит при наличии определенных условий, стимулирующих этот процесс в сознании каждого конкретного педагога, здесь важно осознание ценности и значимости компетентности как атрибута профессионализма. Важно помочь педагогу найти адекватные способы удовлетворения этой потребности в индивидуальной практике, иначе возникает фрустрация потребности, профессиональные деформации и снижение статуса психологического здоровья педагога.

Эффективностью программы повышения квалификации будет выступать сформированный компетентный стиль педагогического общения, обеспечивающий конструктивность взаимодействия «взрослый – ребенок». Важным является осознание динамичности коммуникативной компетентности, что обеспечивает высокий уровень поисковой мотивации, позволяет самостоятельно поддерживать положительную динамику развития, и осуществлять поиск новой психологической информации.

На основании проведенного теоретического исследования можно заключить, что для совершенствования системы повышения квалификации педагогических кадров в области психологической подготовки необходимо акцентировать внимание на ряде позиций:

– содержание образовательной программы должно иметь профессиональную направленность;

– учебный материал, как в содержательном аспекте, так и по форме предъявления должен быть адекватен современным задачам педагогической практики;

– последовательность и содержательная преемственность мероприятий, направленных на развитие коммуникативной компетентности педагога, должны обеспечивать устойчивость профессионального общения;

– необходима связь психологической переподготовки с методикой воспитания, что позволяет трансформировать психологическую информацию в способы взаимодействия;

– важно расширение исследовательской деятельности педагога в области психологических проблем воспитания.

Современная модель повышения квалификации должна обладать высокой мобильностью, широкой системой интерактивных методов обучения, обеспечивающих субъективную включенность педагога в процесс профессионального развития.

Анализ отечественных и зарубежных исследований в области повышения квалификации учителей, показывает, что наиболее перспективными оказываются такие методы активного обучения: ролевые игры, метод конкретных ситуаций, метод групповой дискуссии, деловые игры, тренинг профессиональной компетентности; элементы видеотренинга.

Применение ролевой игры в обучении педагогов дошкольных образовательных учреждений позволяет: увидеть интерактивное педагогическое пространство с различных позиций (ребенка, родителя, альтернативного воспитателя и т.д.), это существенно расширяет его представления о тех когнитивных, мотивационных, эмоциональных и поведенческих реакциях, которые вызывают его воздействие; обогащает общение, за счет апробации нестереотипных моделей поведения; развивает эмпатию, сензитивность, толерантность по отношению к детям.

Работа в тренинговой группе приводит к изменениям в познавательной, эмоциональной и поведенческой сферах педагога; расширяется осознание причин испытываемых затруднений в педагогическом общении, представления о продуктивных и непродуктивных способах профессионального поведения; приобретается опыт принятия чувств своих и чужих; происходит изменение способа эмоционального реагирования; накапливается опыт коммуникативного компетентного поведения.

В психологии разработан конкретный алгоритм использования этого метода: описание наиболее ярких ситуаций из индивидуального опыта, которые вызывали затруднения; анализ и систематизация выделенных типичных ситуаций; методическая обработка ситуаций экспертами; формирование дидактических сборников педагогических ситуаций.

Эффективность образовательных программ и конкретных занятий с использованием МАО в системе повышения квалификации определяется тем,





**Литература:**

1. Давыдов О.Ю. Физическая подготовка студентов подготовительного отделения технического вуза: Монография. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2005. – 131 с.
2. Зациорский В.М. Физические качества спортсменов. Основы теории и методики воспитания. – М.: Физкультура и спорт. – 1970. – 200 с.
3. Лукьяненко В.П., Бажев А.З., Хежев А.А. Развитие силовых возможностей человека как базовая основа для реализации координационных способностей // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 6. – С. 52–54.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник. – М.: Физкультура и спорт, 1976.
5. Сила как физическое качество, формы проявления силовых качеств. Методы развития силы //Физические (двигательные) качества. Средства и методы и развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fk.kture.kharkov.ua/lectures/id/18

**Педагогика**

**УДК: 373.31**

**ассистент кафедры дефектологии Дубовская Наталия Алексеевна**
Северо - Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования регулятивных универсальных учебных действий (РУУД) младших школьников. Показаны основные подходы к определению УУД младших школьников, дана характеристика и описаны составляющие регулятивных УУД. Выделены группы регулятивных действий, связанные с организацией учебного процесса и деятельностью педагога-предметника. Предложено понимание инвариантной (относящейся ко всем видам универсальных учебных действий) и вариативной (относящейся к регулятивному виду универсальных учебных действий) частей совокупности педагогических условий формирования регулятивных УУД для младших школьников.

*Ключевые слова:* универсальные учебные действия, регулятивные универсальные учебные действия, младшие школьники, педагогические условия.

*Annotation.* The article considers the problem of forming a regulatory universal educational action (UEA) of younger students. Also shows the main approaches to the definition of the younger students' UEA, given the characteristics and the elements of the regulatory UEA. We've differentiated a groups of regulatory actions related to the organization of the educational process and activities of the teacher. We also proposed understanding of invariant (for all types of UEA) and variant (only for regulatory UEA) parts of the pedagogical factors' combination of regulatory UEA formation for younger students.

*Keywords:* universal educational actions, regulatory universal educational actions, younger students, pedagogical factors.

**Введение.** Актуальность исследования проблемы формирования универсальных учебных действий младших школьников обусловлена изменением образовательной парадигмы в соответствии с логикой компетентностного подхода: от цели усвоения учащимися конкретных предметных знаний, умений и навыков в рамках отдельных учебных дисциплин – к цели развития личностных, социальных, познавательных и коммуникативных способностей школьников, обеспечивающих у них такую ключевую компетенцию, как умение учиться и благоприятствующих их саморазвитию и самосовершенствованию. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию у обучающихся системы универсальных учебных действий.

Проблема эффективного формирования универсальных учебных действий учащихся – одна из сложных и противоречивых проблем современной педагогической науки. С одной стороны, она отражает потребность общества, выраженную в образовательном заказе на учащихся, способных к полноценной самореализации, самостоятельному добыванию знаний и эффективному осуществлению различного рода деятельности; отражает заинтересованность учёных в нахождении путей формирования надпредметных действий школьников. С другой стороны, показывает, что современная система школьного образования с традиционной организацией учебного процесса и соответствующим методическим обеспечением не готова справиться с объективными факторами, определяющими формирование общепознавательных действий учащихся, и грамотно, на научной основе, обеспечить формирование надпредметных действий младших школьников.

Современному выпускнику школы для успешной социализации нужны не только сумма знаний, но стремление и умение самостоятельно осваивать новые информацию и опыт. В связи с этим в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве одной из целей образования определено развитие личности обучающихся на основе формирования универсальных учебных действий.

Как известно, в ФГОС выделены следующие виды УУД: личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные. Выделение регулятивных универсальных учебных действий связано со структурой учебной деятельности. По мнению авторов концепции формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и С.В. Молчанов), регулятивные универсальные учебные действия (к ним относятся целеполагание, планирование, прогнозирование контроль, оценка, коррекция, саморегуляция) обеспечивают организацию учебной деятельности обучающегося.

Существуют работы, раскрывающие особенности формирования отдельных универсальных учебных действий (Н.П. Анисимова, В.В. Давыдов, А.В. Захарова, В.П. Зинченко, Э.В. Ильенков, А.К. Маркова, О.Н. Молчанова, В.И. Моросанова, Г.А. Цукерман и др.).

В ряде трудов даётся описание отдельных приёмов формирования навыков самоорганизации младших школьников (А.Б. Воронцов, В.В. Донсков,





программы. Дальнейшее развитие коммуникативной компетентности происходит в условиях реального педагогического взаимодействия с детьми.

Развитие происходит посредством: устранения барьеров стереотипизации; развития личностной и профессиональной рефлексии; гармонизация Я-концепции; выработки более реалистичных представлений о себе как воспитателе; освоения техник общения.

На современном этапе включение информационных технологий в процесс повышения профессиональной компетентности усиливает развивающий потенциал системы повышения квалификации и расширяет ее возможности.

При прохождении ряда курсов повышения квалификации у педагогов дошкольных учреждений происходит: расширение информации по проблемам психологии развития детей; формирование психологической готовности к проектированию и саморазвитию компетентности; расширение психологически целесообразных приемов общения; развитие диагностических, рефлективных, прогностических умений.

Важное значение имеет: самостоятельность поиска психологической информации; готовность к восприятию и осмыслению новых психологических знаний, принятию психологической практики как профессионального инструмента; возможность перестраивания индивидуальных моделей взаимодействия; способность сформулировать запрос на психологическую помощь.

Наиболее эффективными проектами в области повышения профессиональной психологической компетентности педагога являются комплексные программы, включающие диагностический, образовательный и научно-исследовательский компонент, которые требуют осмысления следующих моментов: содержание коммуникативной компетентности как составляющей педагогической деятельности; запроса на психологическую помощь в развитии компонентов этого вида компетентности и оптимизации ее структуры; направления влияния уровня коммуникативной компетентности на успешность педагогического взаимодействия «взрослый – ребенок»; факторов развития психологической готовности педагога к формированию и совершенствованию коммуникативной компетентности; возможностей системы повышения квалификации в решении этой проблемы.

Развитие психологической компетентности педагога в процессе повышения квалификации имеет свои особенности:

– педагог обладает опытом использования психологии в реальной педагогической практике;

– профессиональная деятельность характеризуется наличием жестких схем, моделей, алгоритмов;

– определенная часть педагогов убеждена, что их коммуникативная компетентность не нуждается в дальнейшем развитии [5].

Это создает определенные сложности в процессе постдипломного обучения педагогов. Система повышения квалификации в основном продолжает использовать традиционные методы, лишь фрагментарно используя инновационные технологии обучения взрослых. Сегодня существенно усложнились требования к уровню развития личности и профессионального самосознания педагога, к уровню освоенности им системы психологических понятий и категорий и антропологических знаний в целом.

– цель обучения – решение конкретной профессиональной задачи;
– нацеленность на реализацию полученных знаний в профессиональной деятельности;
– обучение обусловливается временными, пространственными, профессиональными, макро и микро социальными факторами;
– процесс обучения основан на позиции психологического равенства.

Педагог как субъект обучения способен определять информационный запрос, выбирать модель обучения, осознанно принимать определенную роль и использовать различный опыт в ходе обучения, самостоятельно контролировать результативность учебной деятельности.

С.Г. Вершловский подчеркивает, что приобретаемые взрослым знания, умения и навыки приводят к росту компетентности, если они: личностно-значимы; знакомят с новейшими достижениями науки; могут быть применены в педагогической деятельности; обеспечивают оптимальное сочетание оперативных и фундаментальных знаний; носят проблемный, инновационный характер [3].

Задача обучения и воспитания требует обладания самоэффективностью, необходимым набором компетенции, готовностью и способностью организовывать событийную общность с ребенком, способствующую его развитию. Поэтому акцент в развитии профессиональной психологической компетентности в системе повышения квалификации должен быть сделан на формировании аналитических оценочных, рефлексивных и прогностических умений.

В исследовании Т.Н. Щербаковой показано, несмотря на то, что программы повышения квалификации направлены в целом на решение проблемы формирования и развития профессиональной психологической компетентности адекватной современной парадигме воспитания и образования, они существенно различаются между собой. Ею выделены три основных подхода к развитию квалификационных возможностей педагогических кадров [8].

Первый – обучение элементам новых педагогических технологий без изучения концептуальных содержательных моделей, «вкрапление» фрагментов инноваций в традиционную систему.

Второе направление – психологическая перестройка профессионального поведения педагога с использованием различных необихевиористических техник для формирования умений и навыков, профессиональных алгоритмов без значимых изменений профессионального самосознания, профессиональной позиции.

Третий подход связан с развивающими психологическими технологиями личностного роста. Этот подход сегодня более эффективен, как показывают исследования психологов.

Выделяются субъективные факторы, влияющие на развитие коммуникативной компетентности:
– потребность в успешности в профессиональном общении;
– заинтересованность в самосовершенствовании;
– желание сотрудничать.

Задача профессионально-личностного роста не может быть решена только за счет целенаправленного обучения. Оно лишь стимулирует индивидуальные





Л.В. Жарова, А.С. Лында, Е.В. Минаева, Э.В. Минздаева, Л.П. Никитина, И.Е. Сюсюкина, Н.Н. Титаренко, Г.А. Цукерман и др.).

Однако мало исследованы педагогические средства формирования регулятивных УУД, не выявлены условия, обеспечивающие успешность этого процесса, проблемным остаётся вопрос о диагностике уровня сформированности регулятивных УУД.

Кроме того, неразработанность методического обеспечения процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий отрицательно сказывается на уровне его организации и результатах образования младших школьников.

**Формулировка цели статьи.** Сказанное позволяет сформулировать цель статьи, заключающуюся в определении педагогических условий формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

**Изложение основного материала статьи.** Традиционно УУД определяются как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. В более широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [4].

Т.С. Котлярова предлагает расширенное представление об УУД младших школьников как интегративной характеристике и понимает их как способности к саморазвитию, как ключевую компетенцию, обеспечивающую формирование «умения учиться» на ценностной основе [6].

По мнению Э.Ш. Ахметовой, универсальные учебные действия влияют на успешность достижения образовательных результатов и обеспечивают школьникам возможность самостоятельно осуществлять учебную деятельность, проявлять способность к саморазвитию и самосовершенствованию, создают условия для самореализации личности на основе готовности к непрерывному образованию [2].

Одна из принципиальных задач современного начального общего образования - задача формирования универсальных учебных действий. Проблема формирования универсальных учебных действий актуализируется не только как проблема универсального применения знаний в учебной деятельности, но и как формирование жизненно важных качеств и свойств, направленных на совершенствование умения учиться на данном этапе развития [6].

Среди выделенных в ФГОС видов УУД есть регулятивные действия, которые обеспечивают организацию и регулирование учащимися своей учебной деятельности. К ним относятся [4]:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что ещё неизвестно;
- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата;
- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения;
- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения;
- оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и преодолению препятствий.

Все вместе регулятивные УУД призваны обеспечить организацию учащимися своей учебной деятельности.

В ряде специальных исследований подчёркивается, что формирование регулятивных УУД у младших школьников может быть связано с педагогическими условиями, среди которых можно выделить следующие группы (Аджемян Г.А., 2016; Воронцов А.Б., 2011; Корягин Д.А., 2015; Кузнецова О.В., 2015; Теплоухова Л.А., 2012 [1; 3; 5; 7; 9]):

- со стороны организации учебного процесса: постановка цели формирования универсальных учебных действий учащихся; сохранение единства содержания и методики на каждом этапе обучения; креативный характер учебного процесса; актуализация содержания учебных материалов для соответствующей возрастной категории учащихся; использование широкого набора методик, основанных на идеологии активности и интерактивности;

- со стороны педагога: постоянное совершенствование педагогического мастерства учителей-предметников; наличие профессиональной направленности; понимание сути, критериев, показателей и уровней сформированности регулятивных УУД; мониторинг уровня сформированности регулятивных УУД младших школьников; учёт индивидуальных особенностей учащихся при комплектовании ученических групп и дифференцированность в обучении; включение рефлексивной составляющей в образовательный процесс и др.

Достаточно очевидным представляется тот факт, что процесс формирования регулятивных УУД младших школьников невозможен без понимания педагогом цели формирования, что означает представление об уровнях сформированности соответствующих УУД. Анализ литературы показал, что уровни сформированности можно представить как репродуктивный, продуктивный и творческий (Ахметова Э.Ш., 2016; Сюсюкина И.И., 2010 [1; 8]).

Так, репродуктивный уровень – это некоторый допустимый уровень, который позволяет выполнять только отдельные операции, усваивать только простейшие способы действий, осознавать необходимость этих действий, соотносить свои действия с эталоном, обеспечивать положительное отношение к выполняемой задаче. На данном уровне учащийся может выполнять действия по постоянному, уже усвоенному алгоритму, не умеет планировать и не контролирует свои действия.

Продуктивный уровень характеризуется тем, что младший школьник, имея определённый уровень сформированности УУД, может практически самостоятельно решать учебные задачи, может сознательно осуществлять рефлексию собственной деятельности, планировать и контролировать свои действия в сотрудничестве с учителем. На данном уровне школьник может действовать самостоятельно при осуществлении простейших операций и переносить усвоенные способы действия на решение простейших жизненных задач.

Творческий уровень предполагает, что ученик свободно владеет совокупностью способов действий, обеспечивающих его способность самостоятельно организовывать и осуществлять деятельность учения,





Г.С. Сухобская, И.Д. Чечель). Накопленный сегодня в психологии теоретический и эмпирический опыт исследования в этом направлении и может быть положен в основу разработки современных программ повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Развивающее обучение в системе повышения квалификации имеет ряд отличий от традиционного:

– наличие схемы процесса проектирования методов педагогического взаимодействия;

– наличие коллективного субъекта проектирования;

– специфическая организация учебной деятельности слушателей с целью развития конструктивного индивидуального профессионального стиля;

– выраженность субъектной позиции слушателя и педагога-андрогога в ситуации учебного диалога.

Схема проектирования развивающего обучения в системе повышения квалификации включает, с точки зрения Г.А. Игнатьевой, четыре этапа: проблематизация педагогических средств и «позиционное самоопределение» педагога; формирование развивающих ситуаций; выстраивание общей системы ценностей; оптимизация смысловых связей [4].

Таким образом, в качестве основной идеи современного моделирования повышения квалификации выступает положение о том, что при обучении слушателей курсов и преподавателей системы ПК задаются различные ситуации развития-самоопределения, в которых осуществляется выход из роли педагога в позицию обучающегося посредством «обращения к своему Я и коллективной рефлексии [3].

На нормативном, теоретическом и методическом уровне сегодня провозглашена идея влияния уровня развития коммуникативной компетентности на успешность деятельности педагога-воспитателя. Однако в психологи исследования, которые посвящены всестороннему описанию профессиональной компетентности педагога и системы ее развития в послевузовском образовании почти отсутствуют.

Анализ позволяет выделить условия, способствующие формированию положительной мотивации учения по программам повышения квалификации и психологической компетентности: осознание педагогом целей обучения, понимание значимости получаемых знаний для успешной индивидуальной профессиональной практики, эмоциональную включенность в учебный процесс, профессиональную направленность учебной деятельности, наличие творческих заданий, профессиональных проблемных ситуаций, позитивный психологический климат.

Групповое обучение в системе повышения квалификации, при условии правильной позиции педагога, создает дополнительную мотивацию, актуализирует потребности в признании, уважении, внимании со стороны коллег.

Анализ исследований по психологии обучения взрослых позволяет выделить ряд андрогогических принципов, на которых строится программа развития коммуникативной компетентности (С.Г. Вершловский) [3]:

– ведущая роль обучающегося в процессе обучения;

– субъект учебной деятельности стремится к самореализации;

– жизненный опыт взрослого может быть важным источником обучения;

дает возможность научно обоснованно выстраивать индивидуальную систему принципов и методов реализации воспитательной деятельности, что в целом повышает ее результативность.

Можно выделить ряд противоречий, характеризующих ситуацию постдипломного образования педагогов дошкольных образовательных учреждений между:

– декларируемой значимостью высокого уровня компетентности и отсутствием целостной модели профессиональной психологической компетентности педагога дошкольника;

– выраженной потребностью в развитии профессиональной компетентности и отсутствием системы ее моделирования в рамках повышения квалификации;

– недостаточным уровнем компетентности, демонстрируемым воспитателями и ее значением для повышения качества воспитательного процесса в силу ее потенциальных возможностей, позволяющих построить систему воспитания на новой, научно-целесообразной основе [5].

Сегодня в педагогике и психологии дошкольного воспитания констатируется разрыва между уровнем профессиональной психологической компетентности дошкольного работника и запросами педагогической практики, родителей и обществом в целом. В психолого-педагогической литературе выделяются различные функции профессиональной компетентности дошкольного педагога: информационная, ориентационная, моделирующая мобилизационная, контролирующая и оценочная.

Научно-теоретический анализ позволяет заключить, что эффективность развития профессиональной психологической компетентности дошкольных педагогов в условиях повышения квалификации определяется рядом факторов. Среди них: адекватность определения ценностно-смысловых, содержательных и инструментальных линий образовательных программ, использование данных предварительного мониторинга затруднений педагогов ДОУ в области общения, использование активных форм проведения занятий; использование базы дошкольных учреждений в процессе реализации образовательных программ.

Переход к новой образовательной парадигме требует кардинального пересмотра содержания и форм обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Современная модель повышения квалификации построена в соответствии с гуманитарно-антропологической парадигмой, что подразумевает реализацию нового направления в психологической дидактике по постдипломному образованию. Специфика этого направления заключается в том, что предметом анализа и преобразования становится сама педагогическая практика.

Г.А. Игнатьева видит решение проблемы модернизации постдипломного образования педагогов в разработке развивающей модели деятельностного содержания его профессионального образования на основе гуманитарно-антропо-логического, системного и проектного подхода с использованием концептуальных идей развивающего обучения [4]. Вопросы непрерывного, опережающего, личностно-ориентированного образования взрослых неоднократно выступали в качестве предмета исследования в работах отечественных психологов (Л.И. Анцыферова, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцов, А.В. Даринский, С.И. Змеев, Ю.Н. Кулюткин, А.П. Ситник,





самостоятельно ставит цели, ищет и использует необходимые средства и способы их достижения, в процессе решения задачи или проблемы контролирует процесс и осуществляет коррекцию по ходу выполнения действий. Ученик легко переносит способы действий на решение реальной жизненной ситуации, рефлексирует собственные действия, выбирает оптимальный вариант решения задачи или проблемы.

Сегодня очень актуальны вопросы о том, как измерять УУД, как отслеживать динамику уровней сформированности УУД у каждого ребёнка, как систематизировать, представлять данную информацию, организовывать индивидуальную коррекционно-развивающую работу.

Анализ литературы показал, что для диагностики уровней сформированности регулятивных универсальных учебных дейтвий должны использоваться: изучение результатов практической деятельности школьников, наблюдение, анкетирование, интервьюирование. Отдельным инструментом диагностики УУД может выступать методика изучения мотивации Г.А. Лускановой, методика диагностики мотивации к учению в модификации Г.А. Андреева, шкала выраженности учебно-познавательного интереса Г.Ю. Ксензовой, исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, тест Тулуз-Пьерона, методика «Нахождение схем к задачам» А.Н. Рябинкина, комплексная диагностика УУД Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой и др. [3; 4; 8].

Заметим, что для обозначения специфики регулятивных универсальных учебных действий некоторые исследователи предлагают в рамках процесса их формирования и диагностики совокупность средств и техник, отвечающих замыслу этой группы УУД. К наиболее релевантным можно отнести следующие: «преднамеренные ошибки»; поиск информации в предложенных источниках; взаимоконтроль; диспут; заучивание материала наизусть в классе; техника «ищу ошибки»; звуковая гимнастика; упражнения на релаксацию, медитацию, визуализацию, на управление дыханием; контрольный опрос на определённую проблему, листы самоконтроля и самооценки (Корягин Д.А., 2015; Кузнецова О.В., 2015 [5; 7]).

Изложенный выше материал и теоретический анализ литературы позволяет нам предположить, что педагогические условия формирования регулятивных УУД у младших школьников представляют собой совокупность условий, которые можно отнести условно к инвариантной и вариативной частям. Кроме того, эти обе части включают в себя элементы, относящиеся как к организации учебного процесса, так и к педагогу-предметнику.

Инвариантная часть включает в себя такие элементы, которые могут иметь смысл не только для формирования регулятивных УУД, но и для формирования личностных, коммуникативных и познавательных УУД. К этим педагогическим условиям относятся: постановка цели формирования универсальных учебных действий учащихся; сохранение единства содержания и методики на каждом этапе обучения; актуализация содержания учебных материалов для соответствующей возрастной категории учащихся; постоянное совершенствование педагогического мастерства учителей-предметников; учёт индивидуальных особенностей учащихся при комплектовании ученических групп и дифференцированность в обучении; включение рефлексивной составляющей в образовательный процесс и др.

Вариативная часть предполагает такие элементы, которые специфичны для процесса формирования собственно регулятивных УУД. К этим педагогическим условиям относятся, прежде всего, условия, связанные с формированием критериально-показательной базы диагностики УУД, соответствующим методическим инструментарием, средствами и технологиями оценки эффективности формирования регулятивных УУД. К конкретным условиям сюда могут быть отнесены следующие: использование определённого набора методических средств и инструментов; креативный характер учебного процесса; включение проектно-задачной технологии в образовательный процесс; организация работы учащихся в команде; понимание сути, критериев, показателей и уровней сформированности регулятивных УУД; мониторинг уровней сформированности регулятивных УУД младших школьников и др.

**Выводы.** Регулятивные универсальные учебные действия через целеполагание, планирование, прогнозирование контроль, оценку, коррекцию, саморегуляцию обеспечивают организацию учебной деятельности обучающегося и связаны с формированием сознательности мышления, произвольности деятельности и поведения, взаимодействия с окружающими.

Совокупность педагогических условий формирования регулятивных УУД у младших школьников представлены в инвариантной (имеющих смысл для всех видов УУД) и вариативной (специфичных для регулятивных УУД) частях, включающих в себя элементы, относящиеся как к организации учебного процесса, так и к педагогу-предметнику.

**Литература:**

1. Аджемян, Г.А. Формирование универсальных учебных действий у младших подростков при выполнении математических заданий физического содержания: Автореф. дис. … канд. пед. наук / Г.А. Аджемян. – М., 2016. – 26 с.
2. Ахметова, Э.Ш. Портфолио как средство развития универсальных учебных действий младших школьников в МБОУ«СОШ № 4» г. Симферополя / Э.Ш. Ахметова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-1. – С. 14-20.
3. Воронцов, А.Б и др. Проектные задачи в начальной школе / А.Б. Воронцов. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
5. Корягин, Д.А. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения биологии: Дис. … канд. пед. наук / Д.А. Корягин. – М., 2015. – 212 с.
6. Котлярова, Т.С. Педагогическое управление формированием универсальных учебных действий младших школьников: Автореф. дис. … канд. пед. наук / Т.С. Котлярова. – Омск., 2016. – 26 с.
7. Кузнецова О.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения: Дис. … канд. пед. наук / О.В. Кузнецова. – Ярославль, 2015. – 201 с.
8. Сюсюкина И.И. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности: Дис. … канд. пед. наук / И.И. Сюсюкина. – Магнитогорск, 2010. – 205 с.





по педагогическим специальностям в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

Усиливается интерес к изучению условий, механизмов и факторов развития коммуникативной компетентности как стержневой компоненты профессионализма в контексте исследований общения «педагог – ребенок дошкольного возраста».

Коммуникативная компетентность при общении с ребенком проявляется в адекватности используемых вербальных и невербальных средств в разнообразных ситуациях общения; организации поддерживающего взаимодействия, безопасной, здоровьесберегающей среды общения; обеспечении гармоничного развития познавательной, эмоциональной, мотивационно-потребностной, нравственной сферы ребенка; построении эффективного диалога с дошкольником; успешности транслирования этических, эстетических, эмоциональных и познавательных эталонов и оптимальных способов взаимодействия со сверстниками и взрослыми; активизации мотивации освоения речевой и невербальной основы поведения и актуализации потенциальных возможностей ребенка [1].

**Формулировка цели статьи.** Изучить эффективные методы развития коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений в системе постдипломного образования.

**Изложение основного материала статьи.** Повышение квалификации как форма постдипломного образования педагога является достаточно перспективной сферой образовательных услуг, направленных на повышение уровня их психологической культуры в целом и коммуникативной компетентности в частности. Это обусловлено целым рядом обстоятельств:

– система повышения квалификации располагает большим арсеналом средств обучающего и развивающего характера;

– педагоги, работающие в дошкольных образовательных учреждениях, отличаются открытостью, готовностью к сотрудничеству и любознательностью;

– гибкость построения образовательных программ дополнительного профессионального образования и курсы разного уровня как форма организации обучения дают возможность широко использовать методы активного обучения;

– система повышения квалификации включает конкурсы, семинары, творческие мастерские и другие формы профессиональных объединений, стимулирующих педагогов к развитию и освоению новых способов, приемов и техник общения с детьми;

– занятия в институтах повышения квалификации подразумевают не только односторонний процесс получения информации от преподавателя, но и презентацию своих творческих находок слушателями.

В современной образовательной ситуации процесс развития и обучения ребенка предполагает многообразие предлагаемых программ, технологий, отдельных техник и методов. Задача состоит не только в их освоении, но и способности верно оценить их потенциал, и возможные ситуативные и отставленные психологические эффекты. Процесс развития профессиональной психологической компетентности в свою очередь стимулирует возникновение устойчивого интереса к повышению качества взаимодействия в диаде ребенок-взрослый. Высокий уровень профессиональной компетентности воспитателя

**Психология**

**УДК: 159.9**
**кандидат психологических наук,**
**доцент Лайпанова Лейла Хаджи-Даутовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

## РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются эффективные методы развития коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений в системе постдипломного образования, с использованием личностно-ориентированных технологий.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, здоровьесберегающая образовательная среда, методы активного обучения, программы повышения квалификации.

*Annotation.* The article deals with effective methods of development of communicative competence of teachers of preschool educational institutions in the system of postgraduate education, using the student-oriented technologies.

*Keywords:* communicative competence, graduate education, health-preserving educational environment, programs of improvement of qualification.

**Введение.** Интерес к проблеме коммуникативной компетентности педагога акцентируется с внедрением инновационных воспитательных и образовательных технологий, с необходимостью создания здоровьесберегающей образовательной среды, что в свою очередь требует повышения психологической культуры педагога.

Личность педагога, уровень его психологической готовности строить компетентные, психологически целесообразные взаимоотношения с ребенком в контексте воспитательного и образовательного процесса определяет эффективность и безопасность образовательной среды дошкольного учреждения. От уровня коммуникативной компетентности воспитателя, его способности адекватно воспринимать, принимать, понимать и поддерживать ребенка, одновременно обучая его способам построения оптимального взаимодействия со сверстниками и взрослыми в различных ситуациях общения зависит результативность дошкольной системы воспитания.

От способности педагога находить и реализовывать действенный способ коммуникативного решения задач воспитания зависит успешность формирования конструктивной модели поведения.

Согласно концепции реформы педагогического образования в России от 13.01 2014 года, основная цель которого - повышение качества подготовки педагогических кадров, приведение системы педагогического образования в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагога и ФГОС общего образования. Разработка современных требований к программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки





9. Теплоухова, Л.А. Формирование универсальных учебных действий учащихся основной школы средствами проектной технологии: Дис. … канд. пед. наук / Л.А. Теплоухова. – Пермь, 2012. – 250 с.

**Педагогика**

**УДК: 791.9 (470.620)**
**кандидат педагогических наук,**
**доцент Егорова Елена Николаевна**
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
**студентка 4 курса группы ТУР/бак-13, ОДО**
**Сенина Елизавета Владимировна**
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

## МАРКЕТИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОЛОДЕЖНОГО ДОСУГА В Г. КРАСНОДАРЕ: ПОПУЛЯРНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются популярные направления проведения досуга у молодежи в г. Краснодаре.

*Ключевые слова:* Краснодар, маркетинговое исследование, квесты, развлекательные мероприятия, игры.

*Annotation.* This article discusses the most popular destinations of leisure activities of young people in the city of Krasnodar.

*Keywords:* Krasnodar, marketing research, quests, recreational activities and games.

**Введение.** Краснодар – это город с большими экономическими, социальными и другими наборами возможностей для самореализации. Это доказывает тот факт, что приток населения, по мнению демографов, с каждым годом увеличивается, а большинство молодых кадров, получив образование в Краснодарских учебных заведениях, остаются жить и работать в пределах края [1]. Стремительно развивающаяся инфраструктура дает молодому поколению кадров возможность стабильного экономического будущего. Это происходит за счет помощи в администрации в реализации ряда проектов для молодых предпринимателей и поддержки кадров путем материального стимулирования со студенческой скамьи. Информируя молодежь о возможности участия в разного рода стипендиальных грантах и конкурсах, проводимых местными властями и крупными коммерческими компаниями, администрация Краснодара закладывает фундамент в социальное будущее и благополучие страны.

Главной целью этой научной работы было проведение анализа возможных вариантов проведения своего досуга у молодого поколения г. Краснодара, так как именно увлечения и досуг могут больше сказать о том, насколько удовлетворено население уровнем и качеством жизни в городе. Так же это поможет судить о степени социального развития жителей города, более

подробно изучив потребности общества, что может помочь будущим исследователям в области социологии, демографии, педагогики и других наук.

Достаточно понятен тот факт, что помимо достойной стабильной работы и наличия жилой площади молодому поколению так же необходимо хорошо организовывать свой досуг, чтоб чувствовать себя удовлетворенными состоявшимися членами общества. В этом плане город так же не уступает ведущим городам и регионам страны, предоставляя возможность выбора между предприятиями общественного питания, барами, ночными клубами, кинотеатрами, музеями и выставками, открытыми и закрытыми стадионами и концертными площадками играми, а также торгово - развлекательными комплексами, где возможно совмещать несколько видов досуга сразу. Такой богатый выбор возможен благодаря активному развитию предприятий малого, среднего и крупного бизнеса в нашем регионе, а так же развитию их конкурентоспособности на этом рынке предоставления развлекательных услуг [2].

**Изложение основного материала статьи.** Для того, чтоб понять, какие виды досуга более привлекательны для краснодарской молодежи, нам было проведено маркетинговое исследования на базе устного опроса 30 разнополых молодых людей в возрасте от 20 до 30 лет с целью выявления их предпочтений в выборе места и варианта проведения отдыха [3]. Среди опрошенных лиц были студенты, государственные служащие, рабочие предприятий и временно безработные. В данном случае мы уверены, что исследование потребителей позволит определить и исследовать весь комплекс побудительных факторов, которыми руководствуются потребители при выборе проведения своего досуга, так как нами в опросе были учтены такие показатели как уровень доходов, социальное положение, возрастные и половые признаки, а так же уровень образования респондентов.

Результаты опроса дали следующую картину; большая часть опрошенных не старше 25-ти лет (82%), имеют высшее образование и относят себя к группе среднего материального достатка. Примерно одинаковое количество респондентов (по 40%) предпочитают проводить свое свободное время в кругу семьи или в компании друзей, большая часть опрошенных (38%) предпочитают посещать бары и клубы, 30% респондентов проводят свободное время за настольными играми, 22% воспринимают посещение предприятий общественного питания как хороший способ отдохнуть. Остальные 10% поделили между собой посещение кинотеатров, спортивных мероприятий и крупных концертов, квестовых игровых мероприятий. Свой выбор 75% опрошенные аргументирую тем, что данные виды отдыха доступны и в первую очередь с материальной стороны. Действительно, в последнее время в Краснодаре появилось большое разнообразие ночных клубов и баров для отдыха и их ценовая политика устраивает гостей этих заведений, плюс ко всему, очень часто проводятся разнообразные промо-акции, позволяющие гостям экономить, не оплачивая вход или предоставляя бесплатные услуги внутри заведения. Такие акции помогают заведению удерживать внимание публики и проводить дополнительную рекламную деятельность себя и своих партнеров.

Другой наиболее популярный вид отдыха – настольные игры так же заставляет обращать на себя внимание молодых людей. По – нашему мнению, это связано с тем, что из-за изобилия компьютерных игр, которые мешают людям социализироваться и жить полноценной жизнью, возникла потребность





Педагогика, психология. 2014. №4 (19). С. 38-41.

2. Гогицаева О.У., Кочисов В.К., Хадикова И.М. теоретико-методологический аспект развития личности в современной психологии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №2 (15). С. 198-201.

3. Добрынина Е. Поколение «А» // Российская газета. 2012. № 5797 (124) [Электронный ресурс]: URL: http://www.rg.ru/2012/06/01/ pokolenie.html (дата обращения: 01.07.2012).

4. Каландарашвили З.Н., Гогицаева О.У., Кочисов Ч.В. Проблема профилактики употребления психоактивных веществ подростками Северной Осетии // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-2. С. 218.

5. Крестюк Л.П. Психокоррекция подростков по методу символграммы в комплексной системе социальной адаптации (из опыта работы психолога на специальном предприятии «Новое поколение») // Современные проблемы воспитания молодежи в мегаполисе: Материалы научно-практической конференции 21 декабря 2012 г.— СПб.: ПОНИ, 2013.— с. 143–148.

6. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Монография / Т.Л. Крюкова — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.— 296 с.

7. Саенко Е. В. Социально-психологические проблемы девиантного поведения подростков старшего возраста: автореф. дис. … канд. психол. наук. М. 2003

8. Малиева З.К. Применение современных образовательных технологий в профилактике морального отчуждения студентов // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 126-132.

9. Малиева З.К. Роль современных образовательных технологий в решении проблемы морального отчуждения личности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 769.

10. Хадикова И.М. Социально-педагогические детерминанты формирования этнического самосознания молодежи республики Северная Осетия–Алания // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. Владикавказ, 2010

11. Хадикова И.М., Гогицаева О.У., Гобаева И.А., Бекоева М.З. Рискованное поведение как характеристика процесса социализации подростков // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 7. №11. С. 59-61.

12. Хадикова И.М., Хадиков З.В. Проблемы влияния информационных технологий на детей // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации // Материалы всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием. отв. ред. А.Ю. Нагорнова. 2016. С. 225-229

13. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 3-е.— СПб.: Речь, 2007.— 352 с.

подростка, но и защищать его от формирования таких личностных особенностей, которые бы приводили к девиантному и агрессивному поведению. Данные факторы можно рассматривать в трёх различных областях:

1) индивидуальные;

2) семейные;

3) внесемейные факторы [7].

К индивидуальным факторам относят внутренний локус контроля, высокий IQ, высокую самооценку, учебную и социальную компетентность, компетентность в делах. Семейные факторы характеризуются хорошими отношениями между родителями и ребёнком или, по крайней мере, между одним из родителей по отношению к ребёнку. Внесемейные факторы включают внешние системы поддержки, наличие дружеских связей или наличие благоприятных возможностей [7]. Данные факторы, согласно Д. Коннор, частично предохраняют подростков от неадаптивных исходов развития, особенно в средах высокого риска или же способствуют дезактуализации девиации и агрессии у подростков [4].

В заключении отметим, проведённый анализ проблемы и представленный обзор современных исследований позволяет нам сделать вывод о том, что наука в настоящее время старается охватить проблему девиантного и агрессивного поведения подростков со всех сторон, разрабатывая комплексные системы коррекционного воздействия с привлечением специалистов различного профиля и исследуя систему факторов (личностных, семейных, внесемейных), повышающих и агрессивного поведения у подростков. Главная сложность выработки психологических условий коррекции девиантного поведения личности заключается в том, что сама проблема коррекции стоит на стыке многих наук: социологии, психологии, педагогики, философии, физиологии, права, каждая из которых имеет собственные методологические подходы, терминологию и понимание возникновения механизмов девиантного поведения. Из всего вышеизложенного можно сделать следующие **выводы:**

1. Девиантное поведение является следствием одного или совокупности факторов: социум, в котором воспитывается личность, методы воспитания в семье, собственные внутриличностные переживания и черты характера.

2. Подросток наиболее подвержен влиянию негативных установок субкультур или иных социальных групп, проявляющих асоциальные склонности и реакции, в силу впечатлительности своего возрастного периода.

3. В подростковом возрасте характерно стремление приобщиться к миру взрослых, подражая их привычкам, таким как: табакокурение, пьянство и пр.

4. Профилактическая работа с девиантным поведением включает в себя диагностику, профилактику и коррекцию, при этом, каждый из этапов направлен на максимально эффективное воздействие на подростков «группы риска».

5. Коррекционные программы состоят из опросов, тестирования, тренингов, бесед, просветительской деятельности, групповой и индивидуальной работы с подростками, склонными к проявлению девиаций; программы направлены на социальную адаптацию, усвоение социально-культурных норм и ценностей, пропаганду здорового образа жизни.

**Литература:**

1. Гогицаева О.У. Динамика межличностных отношений подростков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия:





в том, чтобы преодолеть этот порог зависимости и научить людей успешно контактировать друг с другом. За последнее десятилетие ведущие мировые игровые компании и частные лица выпустили десятки тысяч настольных игр для детей и взрослых, которые не уступают в красочности и увлекательности сюжетов своим кибер – собратьям [4]. Проведя мониторинг популярных настольных игр нами было выявлено, что наибольшим спросом пользуются такие игры как «Ярость Дракулы», «Манчкин», «Спартак», «Колонизаторы», «Билет на поезд» и другие. В Краснодаре заведений предлагают за символическую плату услуги по настольным играм, а так же имеется несколько крупных магазинов, специализирующихся на продаже это продукции, являющейся такой популярной не только у молодого поколения краснодарцев, но и по всему миру. В пользу такого досуга можно привести достаточно аргументов, главный из которых – это то, что многие популярные продукты предназначены для компаний людей и заставляют их использовать не только маторику, но и все умственные способности. Так же этот досуг часто используется в программах реабилитации и социализации многих Интернет – зависимых, бывших алкоголиков и наркоманов в ведущий странах Европейского Союза [5].

На третьем месте по популярности нашего опроса был ответ: «Посещение предприятий общественного питания». Общественное питание — одна из наиболее динамично развивающихся отраслей потребительского рынка в Краснодаре и крае в целом. Следует отметить, что Краснодар показывает высокую степень положительной динамики посещения таких мест даже в условиях признанного кризиса. Всего по итогам 2011 года на территории края было предоставлено услуг в данной сфере на сумму около 42 млрд. рублей, что выше показателей прошлых годов примерно на 16 %.

Еще какие-то 5-6 лет назад в Краснодаре можно было заметить изобилие кафе и других предприятий, оказывающих подобные услуги населению и гостям города низкого ценового сегмента. Чаще всего это были помещения без декора с простой заводской мебелью, меню также нельзя было назвать разнообразным, не отличающимся изысканными наборами блюд. Основную группу точек общественного питания, открываемых в настоящее время, эксперты этой области относят к заведениям ресторанного типа, оборудованным по последним европейским стандартам и отвечающим всем эстетическим и санитарным нормам таких заведений.

Следует отметить, что география открытия новых кафе и ресторанов — это Краснодар и города-курорты, что связано с увеличением платежеспособности местного населения и большим притоком отдыхающих. В этом уже стоит благодарить местные органы власти, которые стали более тщательно следить за чистотой улиц столицы курортов, строительством новых площадок для проведения культурно-массовых мероприятий, уходом за старыми представительствами таких мест и так далее. Учебным заведениям, занимающимися подготовкой кадров в сфере сервиса и обслуживания даются распоряжения о привлечении студентов к общественно-значимым мероприятиям, разработке проектов, полезных для города и края в сфере сервиса и обслуживания. Все эти меры и помогают выводить сферу обслуживания на европейский уровень качества.

Посещение кинотеатров, спортивных мероприятий и крупных концертов, а так же квестовых игровых мероприятий опрошенные выделяют как менее

привлекательные способы организации отдыха. Если говорить о предыдущих вариантах, то большая часть респондентов говорила о том, что ориентируются в своем выборе на степень экономической доступности отдыха. Действительно, цены на крупные мероприятия в виде концертов, игр или квестов часто нельзя назвать молодежными. Позволить себе такие развлечения могут люди уже состоявшиеся в профессии и должности. Несмотря на то, что каждую неделю в городе проходит немалое количество мероприятий и крупных событий с участием звезд шоу-бизнеса и популярных личностей, не очень многие могут себе позволить посетить такие мероприятия. Что же касается квестовых игровых программ, которые сейчас очень популярны в России и зарубежом, их постигает та же участь и лишь немногие смогут остаться в сфере экономического бизнеса Краснодара из-за своей ценовой политики. Конечно, акции в виде скидочных программ могут спасти эту отрасль досуга, но только если ассортимент выбор игр будет постоянно пополняться и видоизменяться, чтоб пользоваться ими можно было несколько раз.

Так как большая часть опрошенных не старше 25 лет, к сожалению, чтение книг, посещение музеев, выставок не часто встречались как ответ. Но это абсолютно не говорит о том, что данные мероприятия не пользуются спросом, статистика говорит об обратном, просто посещают такие мероприятия чаще люди старшего возраста, обращающие внимание на афиши во время прогулки по центральной части города, как мы выяснили, побывав на нескольких таких мероприятиях.

Среди них были: выставки домашних животных (преимущественно породистых кошек и собак), выставки-продажи ювелирных изделий и самоцветов, выставка художников Краснодара.

На этих мероприятиях присутствуют огромное количество людей, которые не только приходят туда из любопытства, но и те, кто профессионально подходят к этому вопросу, пытаясь найти что-то, что отвечало бы их требованию. Как ни странно, посещение таких событий строго регламентируется, на них присутствуют представители правоохранительных органов, а для того, чтобы попасть на них, необходимо пройти предварительную регистрацию через Интернет-сайт или на месте, заполнив бланк. Вся информация тщательно отслеживается с целью обеспечения безопасности присутствующих и проведения подробного структурного анализа и выявления целей присутствующих. Таким образом, за несколько дней собирается своя статистика по тому или иному мероприятию, которая в последующем повлияет на организацию будущих встреч.

Организаторы поделились с нами информацией о том, что на ювелирные выставки-продажи чаще приходят женщины в возрасте от 30 лет или одни для того, чтоб приобрести себе украшения на месте или даже заказать индивидуальную ювелирную работу для себя или в подарок, часто с памятной гравировкой. На выставки домашних питомцев же приходят семейные пары с детьми с целью развлечения. Детям часто нравится смотреть на животных, прикасаться к ним. В свою очередь, организаторы и участники таких событий делятся друг с другом опытом, узнают о новых тенденциях в интересующей сфере, обзаводятся новыми партнерскими контактами и находят себе единомышленников, с которыми можно будет вместе заниматься любимым делом.





поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими эти требования посредством личностных и средовых ресурсов. Для подростков с противоправным поведением, характерно агрессивное поведение, которое проявляется у них как способ психологической защиты от внешнего негативного воздействия. Также, при помощи агрессивного поведения они стараются утвердиться в своем окружении и тем самым поднять свою самооценку. Т.Л. Крюкова [6] создала научное направление, в рамках которого проводятся исследования совладающего поведения в разные периоды жизни у людей разного возраста; рассматривая семью и различные варианты группового семейного стресса, она предлагает ряд значимых факторов, влияющих на выбор способа совладания.

Наличие кризисных событий в жизненном пути семьи, отношение к ним и уровень осмысления семьей — зачастую родители выбирают стратегии отвлечения, например, злоупотребление спиртными напитками, агрессия и т. д., что выбирают и их дети. Из вышеприведенных данных видно, что эффективность психокоррекционных программ работы с данным контингентом подростков с привлечением их родителей будет низкой. Основной акцент надо делать на внутренние ресурсы подростка с целью принятия общекультурных норм поведения вместо норм криминальной субкультуры, на умение критически оценивать свое поведение и нести ответственность за свои действия и поступки, на создание установки на труд и зарабатывание денег социально приемлемым путем, на развитие эмоционально-волевой сферы и выработку способов преодоления лени, а также на поэтапное детализированное планирование «реального» будущего с учетом интеллектуальных, психологических и материальных возможностей. По результатам обследования подростков Л.П. Крестюк [5] основными задачами психокоррекционной работы считает: а) снятие страха, напряжения, тревоги, дискомфорта; б) установку рапорта, помощь в разгрузке от переживаний; в) обучение управлению эмоциями и самоуправлению, снижение уровня отчаяния, изменение негативной установки, стеснения, недоверия, напряжения, подавленности, улучшения настроения. Качественно-продуктивный эффект при применении метода символ драмы заключается в возможности апробации различных форм поведения, действий и поступков на уровне фантазий и ознакомлении с целым спектром возможных решений проблем на метафорическом уровне. Главным преимуществом данного подхода является возможность разобраться со своими проблемами без их когнитивного осмысления, на основе чего сформировать социальную и «эмоциональную» компетентность. Все это может помочь подросткам с девиантным поведением критически оценивать не только поведение других людей, но и свое собственное. Итак, в данной статье рассмотрен целый ряд практически ориентированных направлений психокоррекционных мероприятий, направленных на оптимизацию социализации, которые базируются на выявлении основных причин девиантного поведения и его фиксации у подростков.

По существу был открыт путь нахождения более эффективных способов адаптации личности, за счет поиска факторов и механизмов, оказывающих благотворное воздействие на благополучие подростка независимо от степени выраженности у него девиантного и агрессивного поведения. Влияние этих факторов способно не только уменьшить проявление девиаций и агрессии

девиаций и агрессии у несовершеннолетних. Соответственно, решением проблемы их предотвращения или нивелирования является с одной стороны — наказание и катарсис, с другой стороны — исключение факторов, способствующих их проявлениям. В виду того, что с развитием общественных отношений количество факторов риска может увеличиваться, к тому же возможно качественное их изменение, то задача по предотвращению девиантного поведения и агрессии становится невыполнимой ввиду невозможности исключить данные факторы. Недостаточная проработка проблем, связанных с механизмами снижения уровня агрессии и предотвращения девиантного поведения, неослабевающая актуальность данных проблем и невозможность их решения в рамках традиционных исследований потребовало применения принципиально иного подхода.

**Изложение основного материала статьи.** В течение последних 20–25 лет зарубежными психологами разрабатываются исследования направленные на поиск таких переменных и факторов, которые улучшают, изменяют, модифицируют реакцию индивида на опасное воздействие внешней среды, склоняющее его к неадаптивному результату. Фокусом исследований становятся ресурсы личности, «защитные факторы», жизнестойкость, жизнеспособность личности. Последние 15 лет данное направление исследований в рамках теории жизнеспособности систем стало разрабатываться и в отечественной науке. В этой теории понятие жизнеспособности определяется как способность к выживанию и развитию системы в данных условиях; способность рационально планировать и эффективно, успешно совершать действия в определённых условиях, а в более широком смысле — это сочетание устойчивости системы, её адаптивности, оптимальности, самоидентичности и соответствия полезности и пригодности [8, 9].

Исследователями выдвинуты целый ряд подходов к пониманию причин девиантного поведения и подростков, каждая из которых определяет методологические основания для оптимальной социализации подростков. На наш взгляд, «корни зависимого поведения лежат в отношении человека к себе, другим и окружающему миру, т. е. в философии человека, которая влияет на выбор человека в определении способов удовлетворения базовых потребностей» [12]. Представители следующего подхода во главу угла ставят внутрисемейные отношения между всеми членами семьи как одну из ведущих причин девиантного поведения у детей и подростков. Представители научной школы под руководством Э.Г. Эйдемиллера [13], в качестве основных рассматривают такие параметры семьи, как структура семейных ролей, семейные подсистемы и границы, семейные правила, стандарты взаимодействия, семейные мифы, семейная история, семейные стабилизаторы.

Указанные исследования, определяют пределы возможной социальной адаптации подростков с устойчивым противоправным поведением, большинство из которых росли именно в условиях психотравмирующей ситуации с переживанием неоднократных фактов физического, психологического, эмоционального насилия и пренебрежения со стороны значимых, близких лиц. В связи с тем, что эти подростки систематически переживают стрессы, которые определяются внешними объективными условиями и внутренними причинами, то представляется необходимым изучить совладающее поведение у подростков с противоправным поведением.

Под совладающим поведением понимается деятельность личности по





Досуг - это важная составляющая жизни каждого человеческого индивидуума[6]. Часто он определяет интересы и распорядок жизни. В результате работы над данной статьей мы пришли к выводу, что в Краснодаре проживает социально-активная молодежь, предпочитающая проводить свободное время с удовольствием, а часто и пользой для себя и окружающих. Интернет для них – это не способ «убийства времени», чаще они используют его для более глубоких целей, находя информацию о мероприятиях и событиях, которые могли бы их заинтересовать в плане времяпрепровождения.

Так же мы пришли к выводу, что внутри города не создается никакого социального вакуума, который мог бы предполагать обособленное развитие этого города в социально-экономической сфере. Органы местных властей, а так же крупные и средние предприниматели, бизнесмены следят за мировыми тенденциями в области сферы обслуживания для того, чтоб их предприятия отвечали всем заявленным нормам и требованиям, присущим европейским стандартам и нормам качества. В городе можно найти себе развлечение на любой вкус вне зависимости от возраста, вероисповедания, семейного и материального положения, статуса и интересов. Для того, чтоб местным жителям и гостям города было интересно проводить здесь время, проводится колоссальное количество мероприятий, в том числе запланированных заранее на заявленной территории (массовые концертные шоу, спортивные мероприятия и митинги на стадионах «Олимп», «Кубань», «Краснодар», «Динамо», а так же улицах города). Часты и спонтанные события в качестве легкого отдыха за играми или посиделками молодежи в кафе и барах муниципального образования.

У нас нет никаких сомнений в том, что этот город будет дальше развиваться в том же направлении благодаря успешным перспективным кадрам, которые сейчас обучаются по разным направлениям подготовки в высших и других учебных заведениях или уже трудоустроены и работают на благо города и края. Об этом говорят те факты, что многие мероприятия получают поддержку в организации и проведении от органов Молодежной политики края и в других административных ресурса. Как стало известно нами при посещении выставок, при непосредственном их проведении часто проводится сбор информации о посещении для последующего подробного анализа на предмет актуальности таких мероприятий у местного населения и гостей, который постарались провести и мы в своем научном исследовании для данной статьи.

**Выводы.** Из выше сказанного хочется сделать главный вывод: Краснодар - город перспектив, в котором каждому активному уму найдется место вне зависимости от его предпочтений и взглядов на окружающий мир.

**Литература:**

1. Абазян А.Г., Экономическое содержание категории устойчивое развитие. Экономика и предпринимательство. 2015. № 4-2 (57-2). С. 473-476.

2. Горбачев А.А., Манвелян М.А., Иванов В.В., Педагогические условия формирования организационных и управленческих навыков студентов в высших учебных заведениях. Культурная жизнь Юга России. 2015. № 2 (57). С. 36-39.

3. Рассохина Т.В., Сесёлкин А.И., Анализ современных проблем и приоритетов в области устойчивого развития туризма. Экономика устойчивого развития. 2016. № 1 (25). С. 318-323.

4. Организация туристской деятельности. Веселова Н.Ю., [Организация туристской деятельности]. Учебное пособие, Москва 2014.

5. Шпырня О.В., Влияние Интернета на развитие туристического агентства бизнеса. В сборнике: курортно-рекреационного комплекса в системе регионального развития: инновационные подходы. 2014. № 1. С. 283-284.

6. Левочкин Н.А., Молодежный квест как средство образования и культурной коммуникации. В сборнике: Недавние исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 9 (65). С. 19-32.

**Педагогика**

**УДК: 372.881.111.1**

**кандидат филологических наук,**
**доцент Емельянова Маргарита Валентиновна**
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
**кандидат филологических наук, доцент Зайцева Елена Львовна**
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
**кандидат филологических наук,**
**доцент Кириллова Наталья Владимировна**
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАСС-МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ О МИГРАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В статье рассматривается возможность использования политических текстов из англоязычной и русскоязычной прессы на занятиях со студентами, изучающими английский язык на факультете иностранных языков. Цель статьи - определить умение студентов декодировать имплицитной информации в процессе перевода политических текстов. Методологией исследования является обобщающий лексический анализ языковых маркеров миграции, а также опрос студентов и сбор их свободных комментариев. Авторы сравнивают и сопоставляют языковой материал российских и американских СМИ. На основе анализа современного аутентичного языкового материала авторы выявляют сходные и особенные черты в языковой манифестации миграции, подчеркивая, что установки СМИ, а, следовательно, и возможность или невозможность их адекватной интерпретации, находятся под влиянием политической ситуации.

*Ключевые слова*: английский язык, масс-медиа, преподавание, миграция, политический дискурс.

*Annotation.* The article considers the use of political English-language and Russian-language press texts for the students of the faculty of foreign languages. The present methodology is a synthesis of lexical analysis of linguistic markers of migration, interviewing students and collecting their free reviews. The authors have taken the linguistic material on the background of the category "migration". The authors compare the language material in Russian and American media. The linguistic mechanisms of forming the image of the migrants were analyzed





нравственного и правового сознания детей и подростков. Однако критерии определения поведения как девиантного неоднозначны и часто вызывают разногласия и споры. В зависимости, во-первых, от степени причиняемого вреда интересам личности, социальной группе, обществу в целом и, во-вторых, от типа нарушаемых норм можно различать следующие основные виды отклоняющегося (девиантного) поведения: деструктивное поведение, причиняющее вред только самой личности и не соответствующее общепринятым социально-нравственным нормам, накопительство, конформизм, мазохизм и другие; асоциальное поведение, причиняющее вред личности и социальным общностям (семья, компания друзей, соседи и другие) и проявляющееся в алкоголизме, наркомании, самоубийстве и другом; противоправное поведение, представляющее собою нарушение как моральных, так и правовых норм и выражающееся в грабежах, убийствах и других преступлениях [1].

Следовательно, одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед нашим обществом сегодня, безусловно, является поиск путей снижения роста девиаций среди детей и подростков и повышенная эффективность их профилактики. Главная роль в решении этой острейшей проблемы отводится социальной педагогике и психологии, хотя, конечно, решить ее можно только комплексно, с привлечением всех сил общества.

Вопросы предупреждения и профилактики детей девиантного поведения занимают одно из достойных мест в педагогических, психологических и юридических науках.

Девиантное и агрессивное поведение опасны не только сами по себе, но и перспективой перехода в насильственные преступления. Статистика показывает, что их число среди подростков неуклонно растёт, появляются многочисленные данные об их качественном изменении в направлении возрастания жестокости и цинизма. Поэтому столь актуальной в настоящее время является проблема поиска эффективных способов коррекции девиантного и агрессивного поведения, а также поиска таких факторов, как внешних, так и внутренних, которые способствовали бы повышению сопротивляемости личности неблагоприятным воздействиям на неё и в целом повышали уровень её адаптации [3].

Следует отметить, что работа исследователей над проблемой девиантного и агрессивного поведения подростков ведётся не только в направлении поиска эффективных способов коррекционного воздействия, но и в направлении поиска факторов, предотвращающих такое поведение [3]. Комментируя данное направление исследований, которое является новым в науке, Н. А. Дубинко отмечает, что до недавнего времени внимание исследователей было направлено, главным образом, на выяснение причин девиаций и агрессии, а не на поиск средств их предотвращения [2]. По мнению Т. Г. Румянцевой, главной целью всех исследований в области девиантного и агрессивного поведения остаются поиск причин и анализ факторов, способствующих их проявлению. Однако, как показывает анализ, наряду со множеством теоретических подходов, по-разному определяющих детерминанты данных феноменов, область изучения способов, факторов и механизмов преодоления данных проблем личностью остаётся недостаточно исследованной [3].

**Формулировка цели статьи.** Традиционно в этом вопросе наука идёт по пути изучения факторов, запускающих или способствующих проявлениям

**Психология**

**УДК 159**

**доктор педагогических наук,**
**профессор Кочисов Валерий Константинович**
Северо-Осетинский государственный
университет имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ);
**кандидат педагогических наук, доцент Гогицаева Ольга Урузбековна**
Северо-Осетинский государственный
университет имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ);
**кандидат педагогических наук, доцент Хадикова Инесса Муратовна**
Северо-Осетинский государственный
университет имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

# К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* В настоящее время наука старается охватить проблему девиантного и агрессивного поведения подростков со всех сторон, разрабатывая комплексные системы коррекционного воздействия с привлечением специалистов различного профиля и исследуя систему факторов (личностных, семейных, внесемейных), повышающих и агрессивного поведения у подростков.

*Ключевые слова*: девиантное поведение, дезадаптация, эмоциональные расстройства, профилактика, коррекция.

*Annotation.* Currently science is trying to cover the problem of deviant and aggressive behavior among adolescents from all sides, developing a comprehensive system of correctional influence with the involvement of experts in various fields and exploring the system of factors (personal, family, nesamani), and increases aggressive behavior in adolescents.

*Keywords:* deviant behavior, maladjustment, emotional disorders, prevention, correction.

**Введение.** В современном мире наряду с позитивными изменениями в обществе имеют место серьезные негативные тенденции: изменяется уклад и образ жизни людей, углубляется социальная дифференциация, усиливается конфликтность и бездуховность, прослеживается тенденция увеличения числа семей «группы риска», растет количество несовершеннолетних подростков и молодежи, вовлеченных в преступную деятельность, хранение, доставку, продажу и употребление наркотиков, произошел резкий всплеск беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних подростков. У них аффективно проявляется часто неосознаваемое чувство социального и личностного протеста, растет их индивидуализация, которая при потере общесоциальной заинтересованности к личности и смыслу ее бытия, ведет к эгоизму, нигилизму и агрессивному выходу экзистенциальной неудовлетворенности личности подростка [1].

Девиантное поведение можно определить, как систему поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым и нравственным нормам. Его сущность заключается в неправильном осознании своего места и назначения в обществе, в определенных дефектах





collectively at the practical course of English language. The use of media texts in a comparative aspect for mastering a foreign language not only extends the vocabulary of the students, but also contributes to their personality moulding. Analyzing modern and authentic language material, the authors identify similar and special features in the linguistic manifestation of migration, stressing that the implementing techniques of media and, consequently, the possibility or impossibility of their interpretation are influenced by the political situation.

*Keywords:* English language, mass media, teaching, migration, political discourse.

**Введение.** В процессе преподавания иностранного языка обязательно возникают вопросы: какой язык преподавать, можно ли использовать в преподавании языковой материал любого стилевого регистра? Такие вопросы прямо связаны с целями преподавания и ориентацией самого образовательного процесса на гуманность и человеколюбие. Преподавание иностранного языка основано и на синтезе знаний из психолингвистики, педагогики, социологии. На занятиях преподаватель не может забывать, что отбор и использование определенных языковых средств служит реализации разных целей, что существуют глубоко различные цивилизации и культуры, которые представляют собой не только отличающиеся друг от друга видения мира, но и сами по себе являются разными мирами [6]. Смогут ли понять друг друга эти миры или же каждая цивилизация останется непроницаемой для других? Подобные вопросы, которые можно обозначить широко употребляемым сегодня словом «толерантность» [7], находят свое решение на занятиях по практическому курсу английского языка в ЧГУ им. И. Н. Ульянова.

**Формулировка цели статьи.** С целью проследить и выявить языковые механизмы формирования образа мигрантов на занятиях по практическому курсу английского языка были переведены и коллективно проанализированы сообщения из центральных американских – «The New York Times» (NYT), «The Washington Post» (WP) - и российских – «Аргументы и Факты» (АиФ) СМИ, взявшие за основу дискурсивной практики фрейм «Миграция», т.е. новости категории «hard news», а именно: поведение мигрантов из восточных стран в европейских странах (а именно в Германии, но не в России и не в США, мы намеренно остановились на миграции в Европу, а не в Россию и не в США, так как реакция незаинтересованных СМИ представляется нам более объективной) в день празднования Нового 2016 года. Студенты факультета иностранных языков получили полную свободу в интерпретации добавочной информации к переводу англоязычных текстов и к комментированию русскоязычных статей (авторы статьи считают некорректным осуждать студента за стилистически неправильно созданные фразы, подобная практика ведет к пассивности студентов, т.к. у обучаемого еще не оформились нужные практические навыки владения языком). По мнению авторов, использование текстов СМИ в сопоставительном аспекте на занятиях по практическому курсу иностранного (в нашем случае - английского) языка не только расширяет лексический запас студентов, но и способствует формированию толерантности обучающихся.

Важной чертой в нашем анализе считается тот факт, что отобранные для занятий статьи подпадают в категорию политики, а политический ракурс ориентирован на субъективную интерпретацию того или иного события

[1, 2, 5]. Данное обстоятельство не может не влиять на формирование содержательной стороны и аксиологической составляющей исследуемого материала [4]. Как американские, так и российские СМИ играют важную роль в установлении сторон конфликта – они являются разграничителями действующих сторон на виновных и пострадавших через свое представление событий (фрейминг) и описание затронутых участников конфликта.

**Изложение основного материала статьи.** Отношение к мигрантам как в русско-, так и в англоязычной аудитории – многослойное и многоуровневое. Анализируемые статьи показывают отношение простых граждан, а так же полиции и представителей государственной власти. В обоих обществах сложилось мнение различной степени выраженности о том, что мигранты представляют собой угрозу. Ближневосточное и исламское происхождение беженцев приравнивает их, по мнению европейцев, к террористам. Террористы могут появиться в стране, спрятавшись среди прибывающих на лодках беженцев, что вызывает страх читательской аудитории: конкретный (теракты, преступления, повышенная конкуренция на рынке труда) и абстрактный (угроза европейским ценностям, морали, общественному порядку).

В установке, транслируемой российскими СМИ, можно проследить противопоставление сторон на локальном уровне: с одной стороны – беззащитные женщины, с другой – бездействующие полиция и государственные институты. В установке американских выбор языковых средств приводит к установке страха на уровне противопоставления цивилизационного этнического (Европа) и варварского этнического начал (мигранты).

Все вышесказанное можно проследить на следующих примерах:

*…Ситуация в ЕС ухудшается - каждый месяц туда проникают около 150 000 беженцев из Сирии и Ирака…Жительницы Кёльна до сих пор не могут отойти от ужасов новогодней ночи, закончившейся атаками арабской молодёжи на девушек, грабежами и несколькими изнасилованиями… групповые «сексуальные штурмы» произошли и в других городах Германии, а также в Финляндии и Австрии…*из вчерашних беженцев в Европе образовались преступные этнические группировки*…Поражает, что полиция Германии сперва бездействовала, а затем и разогнала водомётами (!) стихийный митинг протеста местных жителей…*Руководство три дня подряд запрещало печатать информацию о происшедшем*…А тут - демонстрация бессилия полиции и незащищённости горожанок, как следствие - депрессия, страх перед выходом на улицу в собственном городе. Как считают отдельные представители прессы ЕС), в новогоднюю ночь ИГ опробовало… стратегию по будущему захвату государств Европы…Торгуют наркотиками, насилуют и избивают посетителей, а власти тихо надеются, что пришельцы не сломают хрупкий забор и не разбегутся, как уже бывало неоднократно. Остаётся развести руками и признать -«толерантная» тактика встречи иммигрантов с цветами, раздача бесплатных одеял, еды и плакатов «Добро пожаловать!» привели лишь к тому, что незваные гости уверились - им сейчас всё сойдёт с рук, включая насилие и грабежи (АиФ 28.01.2016).*





эмоциональная стабильность, уверенность в себе, независимость от окружающих и в собственных взглядах, жизнерадостность.

В заключение отметим, что полученные результаты могут быть использованы для разработки рекомендаций и консультирования по повышению уровня психологического благополучия педагогов; при разработке тренинговых и коррекционно-развивающих программ с целью формирования психического благополучия и психологического здоровья.

**Литература:**

1. Абсатарова, Т.Р. Психологическое благополучие педагога: показатели и критерии оценивания. / Т.Р. Абсатарова // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Составитель: Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2013 – С. 102-106.
2. Журавлев, А.Л. Коллективные смыслы как предпосылка личного счастья. / А.Л. Журавлев, А.В. Юревич // Психологический журнал. – 2014. – № 1.(т. 35). – С. 5-15.
3. Заусенко, И. В. Психологическое благополучие педагога. / И. В. Заусенко // Педагогическое образование в России. – 2012. – №2. – С. 28-31.
4. Козьмина, Л.Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов. Дисс. … канд. психол. наук: 19.00.17. – Иркутск, 2014. – 174 с.
5. Панова, Н.В. Роль психологического благополучия педагога на жизненном пути. / Н.В. Панова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2011. – №3. – С. 99-105.
6. Поволоцкая, Я.И. Соотношение психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности. Дисс. … канд. психол. наук: 19.00.05. – Волгоград, 2015. – 183 с.
7. Фесенко, П.П. Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? / П.П. Фесенко // Журнал Высшей школы экономики. Психология. – 2005. – № 4. – Т.2. – С. 132-138.
8. Шевеленкова, Т.Д., Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
9. Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L. Subjective Well-being: Three decades of progress. // Psychological Bulletin. – 1999. – Vol. 125 (2). – P. 276-302.
10. Ryff, C.D. Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited //Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727.

что удовлетворительные, доверительные отношения с окружающими характерны для индивидуумов открытых, приветливых, импульсивных, прямодушных, не завистливых, ориентированных на социальное одобрение.

Шкала «Управление окружением» проявляет прямые корреляционные связи с личностными факторами C (r=0,459, p≤0,01), F (r=0,324, p≤0,05) и отрицательные – с факторами L (r=-0,450, p≤0,01), O (r=-0,426, p≤0,01), Q2 (r=-0,397, p≤0,01). Респонденты, компетентные в управлении окружением, контролирующие внешнюю деятельность, характеризуются эмоциональной стабильностью, импульсивностью, прямодушием и мягкосердечностью, самоуверенностью, ориентацией на группу.Личностный рост, необходимость собственного саморазвития отрицательно коррелирует с факторами, свидетельствующими о спокойной самоуверенности (фактор O, r=-0,352, p≤0,05) и конформности (фактор Q2, r=-0,531, p≤0,001).

Высокие значения по шкале «цель в жизни» обнаруживает отрицательную корреляционную связь с факторами L: «подозрительность-доверчивость» (r=-0,321, p≤0,05), Q2: «самостоятельность-зависимость от группы» (r=-0,453, p≤0,01). Со шкалой «самопринятие» положительно коррелируют личностные факторы C (r=0,569, p≤0,001), I (r=0,448, p≤0,01), Q3 (r=0,358, p≤0,05) и отрицательно – L, (r=-0,487, p≤0,01) M (r=-0,340, p≤0,05) O (r=-0,631, p≤0,001). То есть испытуемые, позитивно относящиеся к себе, адекватно оценивающие свои позитивные и негативные стороны обладают такими личностными характеристиками, как эмоциональная стабильность, чувственность, самоконтроль, доверчивость, практичность, самоуверенность.

Корреляционные связи между показателями, описывающими личностные особенности (факторы C, L, N, O, Q2) и уровнем психологического благополучия, свидетельствуют, что высокие оценки психологического благополучия характерны для респондентов уверенных, спокойных, эмоционально стабильных (r=0,366, p≤0,05), проявляющих открытое, дружеское, понимающие отношение к другим людям (r=-0,441, p≤0,01), простых и спонтанных в общении (r=-0,393, p≤0,05), спокойных, уверенных в себе (r=-0,443, p≤0,01), но при этом конформных, предпочитающих принимать решения вместе с другими людьми (r=-0,455, p≤0,01).

**Выводы:**

1. Для исследуемой группы педагогов в личностном профиле наиболее выражены такие личностные свойства: нетерпеливость, склонность к огорчениям и переживаниям, сдержанность в установлении социальных межличностных контактов, прагматичность, повышенная тревожность, гибкость мышления, критичность к восприятию нововведений, консерватизм и стремление к соблюдению традиций, норм и правил.

2. Показатели шкал психологического благополучия в группе находятся в пределах средних значений. Наиболее высокие значения отмечаются по шкале «автономия». Около трети испытуемых имеют низкие оценки по шкалам «позитивные отношения с другими» и «самопринятие».

3. В ходе корреляционного анализа были выявлены многочисленные корреляционные связи между личностными особенностями и показателями психологического благополучия педагогов, свидетельствующие о том, что более выраженное психологическое благополучие отмечается у педагогов с такими личностными особенностями, как уверенность, спокойствие,





Заголовок: *«Двойное предательство». Полиция Швеции скрывала факты нападений на женщин».*

*Шведская полиция не стала расследовать многочисленные факты сексуальных домогательств по отношению к девушкам…Представитель полиции Швеции Варг Йилландер признал, что одной из возможных причин неразглашения случаев домогательств мог быть тот факт, что некоторые из насильников были иммигрантами. Власти, не желая обострения и без того жёсткой дискуссии о беженцах, идущей в стране, всячески избегают публикации любых данных, которые говорят о вновь прибывших в негативном ключе* (АиФ 12.01.2016).

Российское издание изображает мигрантов как массового завоевателя, вызывающего страх у европейцев. Объект страха (женщины Германии) изображается как пострадавшая сторона, а каузатор страха (мигранты из Азии) представлены как обесчеловеченные (*пришельцы*), с недостатком человеческих качеств (*незваные гости*) субъекты.

Усиление негативной оценки мигрантов происходит и за счет описания положительных моральных качеств и действий европейцев, подтверждающих, что европейская публика поддержала гостеприимную политику правительства (*толерантная» тактика встречи иммигрантов с цветами, раздача бесплатных одеял, еды и плакатов «Добро пожаловать!»*). В целом, транслируемые российскими СМИ фобийные установки можно охарактеризовать как индивидуальные и общественные страхи за собственные жизнь и материальное благосостояние, а не абстрактный страх как, например, угроза общеевропейским ценностям и культурному благосостоянию. В русскоязычных СМИ используются высокоэмоциональные слова с очень большой образной способностью (например, водомет при разгоне мирного митинга, конкретная номинация совершенных мигрантами преступлений), текст часто сопровождается изображениями гражданских лиц, вызывающими у российской аудитории доверие.

Российское и зарубежные издания передают высказывания сторон, ответственных за разрешение ситуации: цитируются представители полиции, а также главные политические игроки – главы государств и правительств Германии, Австрии, Венгрии, министр внутренних дел Швеции. Однако российское издание, негативно описывая действия мигрантов через цитирование критически настроенных к приезжим европейских журналистов, не дает конкретной номинации своего источника информации, ограничиваясь клишированной формулировкой: *отдельные представители прессы ЕС…*

Американские СМИ также не обошлись без трансляции страха, каузированного потоком эмигрантов (языковые носители фобий подчеркнуты).

Заголовок: *Sexual Attacks Widen Divisions in European Migrant Crisis*.

*Across Europe, the migrant crisis that has engulfed the Continent since the summer is provoking new levels of public anxiety after the New Year's Eve sexual assaults in Cologne, Germany, where witnesses and the police described predatory gangs of mostly foreign men, including some refugees, groping and robbing young women. The Cologne police are also investigating allegations of rape.*

While the details in some of those reports are sketchy… they have touched an exceptionally raw nerve as European societies face the challenge of integrating and acculturating the asylum seekers, most of them Muslims, and a majority of those single men…Far-right political parties, which have long invoked …dark-skinned

foreigners threatening European identity and security… have capitalized on the inability of the European Union to secure its external borders while efficiently managing the movement of migrants inside the bloc… the great fear is the fear of Islam…unless political leaders could quickly articulate a nuanced argument for migration — one that confronts fears about security and religious differences, especially in the aftermath of the Nov. 13 *terrorist attacks in Paris* — public support for granting asylum to refugees could collapse (NYT 13.01.2016).

В отличие от российского издания, американское транслирует социальный страх в общенациональном (общеевропейском) масштабе, вызванный притоком мигрантов, в котором можно выделить несколько компонентов. Так, указание цвета кожи мигрантов (*dark-skinned foreigners*) имплицирует противопоставление белого населения и пришлого, это расовый компонент. Выделяется также и антиисламский компонент, то есть исламофобия (*great fear is the fear of Islam; the asylum seekers, most of them Muslims,*), а также подозрительность к пришлому населению, ксенофобия (*predatory gangs of mostly foreign men; fears about security and religious differences; the challenge of integrating and acculturating the asylum seekers*).

Западные СМИ сглаживают образ каузатора страха при помощи языковых средств пропаганды (*political leaders could quickly articulate a nuanced argument for migration; the details in some of those reports are sketchy)* представляя, таким образом, рациональные интересы противоборствующих сторон конфликта (опять же, в задачу автора не входит рассмотрение этической стороны ситуации), имплицируя мысль о том, что в Европу прибыли настоящие беженцы, а не искатели благосостояния (*queue jumpers/* желающие получить вне очереди).

Далее следуют заголовки и выдержки из недавних статей в американских изданиях, дискурсивной практикой которых является миграция в Европу, в которых подчеркиваниями выделены языковые носители – каузаторы страха.

Reports of Attacks on Women in Germany Heighten Tension Over Migrants (NYT 06.01. 2016).

Germany's willingness to take in one million migrants blew into the open on Tuesday after reports that scores of young women in Cologne had been groped and robbed on New Year's Eve by gangs of men described by the authorities as migrants (NYT 06.01. 2016).

Sexual Attacks Widen Divisions in European Migrant Crisis (NYT 14.012016).

…anxiety after the New Year's Eve sexual assaults in Cologne, Germany, where witnesses and the police described predatory gangs of mostly foreign men, including some refugees, groping and robbing young women. (NYT 14.012016).

As Germany Welcomes Migrants, Sexual Attacks in Cologne Point to a New Reality (NYT 15.01. 2016).

Drawing on the previous year's experience, they identified their biggest worry as pickpocketing and fireworks (NYT 15.01. 2016).

Cologne Mayor's 'Arm's Length' Advice on Sexual Attacks Stirs Outcry(NYT 07.01 2016).

The mayor of Cologne has inflamed a debate in Germany about migrants and sexual harassment by suggesting that women can protect themselves from men on the streets by keeping them more than an arm's length (NYT 07.01 2016).





*Таблица 2*

**Результаты корреляционного анализа личностных особенностей и психологического благополучия педагогов**

| Личностные факторы по Кеттеллу | Показатели психологического благополучия | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Позитив отношения с другими | Автономия | Управление средой | Личностный рост | Цель в жизни | Самопринятие | Психологическое благополучие |
| A | 0,358 | -0,165 | 0,275 | 0,202 | 0,309 | 0,214 | 0,275 |
| B | -0,347 | 0,048 | -0,18 | 0,2289 | 0,001 | -0,065 | -0,092 |
| C | 0,255 | 0,033 | 0,459 | 0,1153 | 0,171 | 0,569 | 0,366 |
| E | -0,144 | -0,036 | -0,046 | -0,153 | -0,136 | -0,166 | -0,157 |
| F | 0,582 | -0,206 | 0,324 | 0,066 | 0,176 | 0,06 | 0,248 |
| G | -0,146 | -0,224 | -0,018 | 0,105 | 0,029 | -0,055 | -0,083 |
| H | 0,138 | 0,232 | 0,221 | 0,246 | 0,047 | 0,164 | 0,238 |
| I | 0,295 | -0,071 | 0,055 | -0,038 | 0,248 | 0,448 | 0,224 |
| L | -0,476 | 0,117 | -0,45 | -0,299 | -0,321 | -0,487 | -0,441 |
| M | -0,021 | -0,035 | -0,267 | 0,008 | -0,105 | -0,34 | -0,169 |
| N | -0,238 | -0,255 | -0,138 | -0,3 | 0,008 | -0,283 | -0,393 |
| O | -0,118 | -0,286 | -0,426 | -0,352 | -0,175 | -0,631 | -0,443 |
| Q1 | -0,266 | 0,034 | -0,021 | 0,207 | -0,199 | 0,294 | -0,005 |
| Q2 | -0,458 | -0,101 | -0,397 | -0,531 | -0,453 | -0,059 | -0,455 |
| Q3 | -0,122 | 0,107 | 0,108 | 0,032 | -0,233 | 0,358 | 0,052 |
| Q4 | -0,165 | -0,257 | -0,178 | -0,201 | 0,048 | -0,156 | -0,235 |

Показатели по шкале «Позитивное отношения с другими имеют достоверные корреляционные взаимосвязи с личностными факторами A (r=0,358, p≤0,05), B (r=-0,347, p≤0,05), F (r=0,582, p≤0,001) L (r=-0,476,p≤0,01), и Q2 (r=-0,458, p≤0,01), Такой характер взаимосвязей свидетельствует о том,

своей деятельности; низкие баллы показывают, что человек испытывает затруднения в организации повседневной деятельности, неспособен изменить или учесть внешние факторы. Следующая шкала «Личностный рост», предусматривающая стремление развиваться, ощущать собственные достижения и прогресс, обнаруживает у 60% респондентов средние значения, 15% – высокие и 25% – низкие. Шкала «Цель в жизни» у большинства испытуемых имеет среднюю оценку. По шкале «Самопринятие» высокие значения выявлены только у 2,5% педагогов, что говорит о позитивном отношении к себе, своему прошлому, принятии своих и положительных и негативных качеств. Низкие оценки (отмечены у 32,5%) свидетельствуют о недовольстве собой, разочаровании своим прошлым.

Таким образом, высокие показатели психологического благополучия выявлены у 17,5% испытуемых. Уровень психологического благополучия 60% респондентов можно охарактеризовать как средний. У 22,5% педагогов проявляются низкие значения общей шкалы психологического благополучия. Можно сделать вывод, что в целом для исследуемой группы педагогов характерны нормативные показатели психологического благополучия. В структуре психологического благополучия педагогов наиболее весомую роль играет проявление автономии, самостоятельности. В меньшей степени благоприятным является установление взаимоотношений с другими людьми и самопринятие.

На заключительном этапе исследования для проверки гипотез и установления взаимосвязи между психологическим благополучием и личностными особенностями педагогов нами был проведен корреляционный анализ полученных данных. Для проведения корреляционного анализа мы применили коэффициент Пирсона (r-Pearson), используя программу SPSS Statistics 17.0. Критические значения коэффициента Пирсона в нашем случае равны 0,304 при $p \leq 0,05$; 0,393 при $p \leq 0,01$ и 0,489 при $p \leq 0,001$. Результаты анализа представлены в таблице. 2.





Number of complaints in Cologne attacks continues to grow

German prosecutors say more than 800 complaints have now been filed in connection with assaults and robberies in Cologne on New Year's Eve that investigators have linked largely to foreigners (WP 19.01 2016).

Germany: 1st suspect held over Cologne sex assaults (WP18.01 2016).

A 26-year-old Algerian man has become the first person arrested in connection with a string of sexual assault during New Year's celebrations in Cologne that sparked a debate about Germany's ability to integrate migrants. (WP18.01 2016).

AP Interview: IOM chief: don't label migrants as threat (WP17.01. 2016).

The head of the International Organization for Migration said Sunday that Europe must avoid viewing migrants as a "security threat" following the New Year's Eve assaults in Cologne and November's attacks in Paris. (WP17.01. 2016).

Swedish police investigating alleged officer-led coverup of sexual assaults by migrants (WP 12.01 2016).

The attacks are drawing comparisons to those carried out on New Year's Eve in Cologne, Germany (WP 12.01 2016).

German sexual assaults lead to 'I told you so' claims on Muslim immigrants in U.S**...**Donald Trump, Franklin Graham and other conservatives say this proves their caution right (WP 11.01 2016).

Sexual assaults challenge Germany's welcoming attitude toward refugees**.**I don't want to have to fear those whom I actually want to help." (WP 06.01.2016).

Американские издания предельно четко называют источники своей информации, даже если эти источники не одобряют миграционную политику (*Donald Trump, Franklin Graham and other conservatives*…).

Источник страха, то есть мигранты описываются в англоязычных СМИ с указанием неопределенного количества *some*, как *в основном иностранные мужчины*. На этом фоне преподносится сильная положительная роль полиции (после задержания 1 подозреваемого полиция работает: она рассматривает уже 800 жалоб, а шведская полиция расследует сокрытие преступлений).

В российских и американских СМИ каузатор страха имеет постоянно меняющуюся идентичность (*пришельцы, мигранты / migrants, беженцы / refugees, asylum seekers – дословно: ищущие приют, foreign men, gangs*), российское издание добавляет к этому описанию нечеловеческие / внеземные черты (пришельцы), усиливая, таким образом, негативную оценку мигрантов.

В американских СМИ наблюдаются также случаи протекционистского описания мигрантов (*Don't threat migrants as threat; Germany's welcoming attitude; whom I actually want to help;, women can protect themselves from men*). Номинация каузатора страха более интенсивно окрашена в негативные тона в русскоязычных СМИ (ИГ, этнические преступные группировки). Русскоязычные СМИ направлены на установление контакта с читателем, путем использования способов повышения интереса за счет более детального и эмоционального описания, небольшого процента положительной информации и преобладающего процента негативного описания. Преподносимой таким образом информацией можно отвлекать российскую аудиторию от внутригосударственных проблем и объединить ее перед возможной угрозой (как восточной – мигранты, так и западной - Америка). Через представление в печати дихотомии «мы» — «они» статьи конструируют страх с позиции восприятия «чужого» [3] в европейском обществе. Объектом страха реакций в англо- и русскоязычных изданиях является европейское население, в

частности, жители Германии. Налицо контраст двух реалий: новогодние празднества (подразумевающие радость, веселье, отсутствие негатива) и их последствия (разбойные нападения, озлобление, разбирательства в полиции и другие негативные моменты, вызванные каузатором страха – мигрантами из восточных стран).

**Выводы.** Использование текстов СМИ на практических занятиях по английскому языку, а также сравнение их тематики с тематикой российских текстов СМИ наглядно показало студентам, что для масс-медиа характерна манипулятивность [8], а именно пропаганда идей страха в общечеловеческом масштабе, вызванного притоком беженцев с другой культурой (американские и российские издания), религией (американские издания), другого цвета кожи (американские издания), эмотивное воздействие на читателей за счет выбора лексики с выраженным компонентом «страх» и «плохо» в словарном значении (американские и российские издания), принятие и обоснование социально-политических решений (*welcoming migrants policy*) в условиях множественности точек зрения в обществе (американские издания). Чувство страха - одно из самых сильных чувств человека, имеющего инстинкт самосохранения. И российские, и американские СМИ этим успешно пользуются, являясь одновременно фиксаторами и внедрителями страха на уровне массового сознания. СМИ могли бы осуществить функцию сплочения общества во времена нестабильной экономической и политической ситуации, когда обнажаются страхи и надежды общества, однако о толерантности СМИ говорить не приходится, вместо этого СМИ генерируют страх как концепт (в задачи статьи не входит рассмотрение вопроса о специальных технологиях и службах, манипулирующих массовым сознанием), а потом транслируют страх в массы через тексты, воздействуя на аудиторию на рациональном и эмоционально-психологическом уровне.

Ориентация на целенаправленное управление восприятием адресата достигается посредством дискурсивных практик, направленных на реализацию избранной стратегии [5], то есть насаждения фобии, таких, как: стереотипы (свои – чужие, белые – небелые, мусульмане – немусульмане, правительство знает), структурного своеобразия текстов (кричащие заголовки), системы номинативных (случаи словесной характеризации каузатора страха), аксиологических (не только негативное, но и имплицитно-позитивное описание каузатора страха в американских источниках), риторических средств. В результате одна конкретная рифрейминговая нить по злободневному фрейму (миграция в Европу) становится доминирующей (Российские СМИ: миграция у них – это страшно; американские СМИ – миграция у них – это страшно, но не так страшно) и внедряется в качестве основного средства, объясняющего явления или события. Такая риторика постоянно реализуется в государственно-подконтрольных СМИ. Читательской аудитории, в том числе и студентам, и преподавателям остается либо верить, либо не верить им, т.к. tertium non datur.

**Литература:**

1. Баранов А.Н. Политическая метафорика публицистического текста: возможности лингвистического мониторинга URL: http://evartist.narod.ru/text12/09.htm#%D0%B7_12. (дата обращения: 31.01.2017).

2. Гальскова Н. Д., Тарева Е. Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные





эмоциональной сфере: склонны рационализировать собственные эмоциональные переживания, сохранять эмоциональное равновесие в привычной для себя обстановке, в непривычных ситуациях испытывают тревогу, беспокойство. Они прагматичны, консервативны, критично воспринимают нововведения, стремятся к поддержанию традиций, норм и правил.

На следующем этапе с помощью методики К. Рифф мы определили показатели психологического благополучия педагогов. Результаты исследования представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Обобщенные данные методики К.Рифф «Психологическое благополучие личности»**

| Уровень психологического благополучия по шкале | Шкалы методики | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Позитивные отношения | Автономия | Управление средой | Личностный рост | Цели в жизни | Самопринятие | Психологическое благополучие |
| Низкий | 35,0% | 10,0% | 27,5% | 25,0% | 20,0% | 32,5% | 22,5% |
| Средний | 57,5% | 35,0% | 57,5% | 60,0% | 72,5% | 65,0% | 60,0% |
| Высокий | 7,50% | 55,0% | 15,0% | 15,0% | 7,5% | 2,5% | 17,5% |

Результаты исследования показывают, что значения шкал психического благополучия большинства испытуемых находятся на среднем уровне. По шкале «Позитивные отношения с другими» высокие значения выявлены только у 7,5% респондентов, а у 35% – низкие значения. Треть респондентов испытывают трудности в установлении контактов, возможно, учитывая сферу деятельности, это может свидетельствовать о наличии профессиональной деформации личности или выраженном эмоциональном выгорании. Вторая шкала опросника – «Автономия» показывает, насколько поведение человека зависит от мнений и оценок окружающих. Большинство испытуемых – 55% проявляют независимость в общении, у 10 % отмечается склонность к конформности и согласованию своих мнений с взглядами общества и других лиц. По шкале «Управление средой» у 15% учителей выявлен высокий уровень, у 57,5% – средний и у 27,5 – низкий уровень. Высокие баллы характерны для лиц, контролирующих внешние условия и обстоятельства

из них 35 женщин и 5 мужчин. Стаж педагогической деятельности в исследуемой выборке составил от 4 до 18 лет.

На первом этапе исследования мы провели изучение личностных особенностей испытуемых с помощью 16-тифакторного личностного опросника Р.Б. Кеттелла. Результаты представлены на рис. 1.

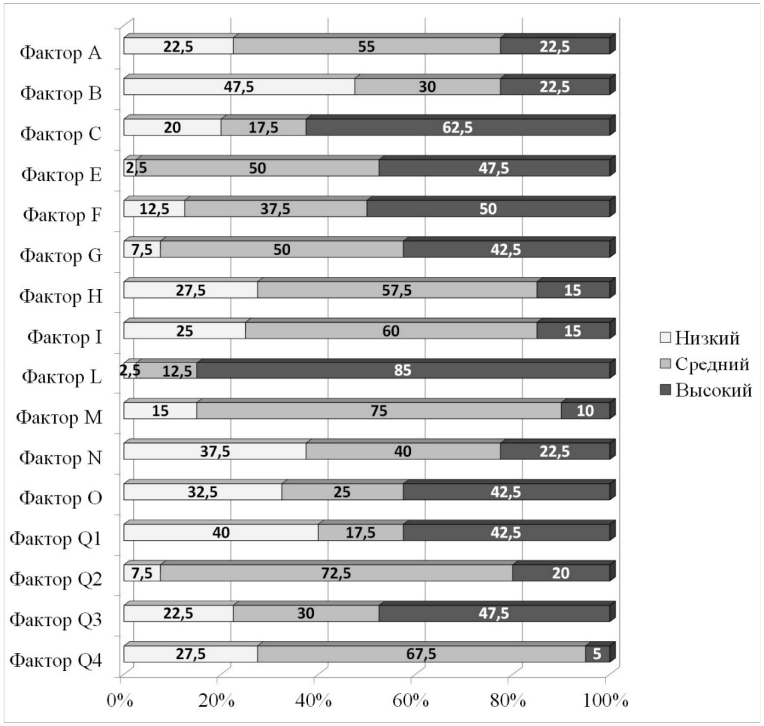



**Рис. 1. Распределение выборки по уровню выраженности факторов личности, в % (по Р.Б. Кеттеллу)**

Как видно из данных, представленных на рисунке, у большого числа испытуемых (от 42,5 до 62,5%) выявляются высокие значения по факторам C, E. F, G, O1, Q3, более трети испытуемых (от 32,5 до 47,5%) характеризуются низкими значениями шкал по факторам B, N, O, Q1. Анализируя данные, можно отметить, что в личностном профиле испытуемых наиболее яркими оказываются следующие личностные особенности. В коммуникативной сфере – невысокая активность в установлении и сохранении контактов, выраженная социальная проницательность, избирательность в общении. В интеллектуальной сфере: гибкость мышления, в структуре интеллекта преобладает конкретный, практически ориентированный тип мышления, наибольшей успешности достигаются в решении практических задач. В





языки в школе. 2012. No 1. С. 3–11. URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=17349167 (дата обращения: 31.01.2017)

3. American Heritage Dictionary of the English Language, Fifth Edition. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. 2016. 2184 p.

4. Hallin D. S., Mancini P. Comparing Media Systems. Three Models of Media and Politics. Communication, Society and Politics, NY, Cambridge University Press, 2004.

5. Jarvis 2009. - Jarvis L. The Spaces and Faces of Critical Terrorism Studies // Security Dialogue. 2009. Vol. 40 (1). P. 5-27.

6. Little 2007. - Little R. The Balance of Power in International Relations: Metaphor, Myths and Models. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 328 p.

7. Merriam-Webster Dictionnary URL: Merriam-Webster Dictionnary https://www.merriam-webster.com/dictionary/ (дата обращения 31.03.2017).

8. Miller1979. - Miller E. Metaphor and Political Knowledge // American Political Science Review. 1979. Vol. 73 (1). P. 155-170.

**Педагогика**

**УДК 371.134**

**учитель химии Зайцева Кира Николаевна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
средняя образовательная школа № 390
Красносельского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург),
**аспирант**
Санкт-петербургская академия
постдипломного образования (г. Санкт-Петербург);
**кандидат педагогических наук, доцент Иваньшина Елена Владимировна**
Санкт-петербургская академия
постдипломного образования (г. Санкт-Петербург),
**учитель химии**
Государственное бюджетное образовательное
учреждение лицей № 150
Калининского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

## ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается понятие профессиональной компетентности, методика диагностики и методы, которые используют при проведении диагностики профессиональной компетентности педагога, а также специфика интегрированного курса естествознания.

*Ключевые слова:* диагностика, профессиональная компетентность, курс естествознание.

*Annotation.* This article discusses the concept of professional competence, methods of diagnostics and methods used for diagnostics of professional competence of the teacher, as well as the specifics of this integrated course of natural Scences.

*Keywords:* diagnostics, professional competence, course science.

Не ограничивайте себя.
Многие люди ограничивают
себя только тем, что,
как они считают,
они умеют делать.
Вы можете достичь намного больше.
Нужно только верить в то, что вы делаете.
*Мэри Кей Эш*

**Введение.** Изменения, происходящие в современном быстро меняющимся информационном мире, всегда находят отражение и воплощение в образовании. ФГОС ООО определяет направленность общего образования на личностное развитие детей: приобретение опыта разнообразной деятельности, опыта познания и самопознания, подготовка обучающихся к осознанному и ответственному выбору жизненного и профессионального пути. Особо подчеркивается в указанном документе, что в процессе образования должно происходить постепенное расширение сферы самостоятельности и ответственности учащихся.Поэтому происходит и изменение роли педагога, его функций, что приводит к изменению требований к его профессиональной компетентности. Всесторонне развитого ученика, который подготовлен к современной жизни может воспитать только педагог, обладающийпрофессиональными компетентностями. Однако актуальной проблемой современного образования остается формирование и развитие профессиональной компетентности педагога.

**Изложение основного материала статьи.** В зарубежной литературе (Дж. Равен, Д. Мертенс, Ноам Хомски) под компетентностью подразумевают «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности» [6].

В отечественной науке также существует достаточно много трактовок этого понятия (А. К. Маркова, В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышева, К. А. Абульханова, П. В. Симонов). Но нам импонирует следующее:

«Компетентность – это принципиально новое качество профессиональной подготовки учителя» [10]. В уточнении ученого М. А. Чошанова «компетентность – это специфическое качество, характеризующее совокупность профессиональных знаний и умений, выражающихся в следующем:1) знания компетентного педагога постоянно обновляются, являются оперативными и мобильными; 2) компетентность отображает единство и взаимосвязь содержательного компонента – знаний и процессуального – умений; 3)компетентность предполагает оптимальность выбора решения ситуаций в деятельности и его аргументации (критическое мышление)» [10].

Вызывает интерес разработанная им формула компетентности, которая имеет следующий вид «компетентность – это мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления» [8].

Следовательно, современный педагог должен не только владеть содержанием обучения, методикой преподавания, современными технологиями образования, а также уметь оптимально решать учебные задачи и критически оценивать все параметры обучения.





пола, возраста, экстремальных условий, культурной и социально принадлежности, социально-психологического климата и иных факторов на уровень и компоненты психологического благополучия. Вопрос о влиянии личностных особенностей на психологическое благополучие раскрыт очень слабо, что и определило выбор темы исследования.

**Формулировка цели статьи:** изучение взаимосвязи личностных особенностей и психологического благополучия педагогов.

**Изложение основного материала статьи.** Активное изучение вопроса о позитивном психологическом функционировании началось в середине XX века. Первоначально теоретический базис категории психологического благополучия был заложен в работах Н. Брэдбёрна. Он считал, что при описании феномена психологического благополучия необходимо оперировать признаками, отражающими состояние счастья или несчастья, субъективного ощущения общей удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью [4].

В своей работе мы опираемся на теорию американской исследовательницы К. Рифф, в которой психологическое благополучие понимается как «базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека» [9]. В своей теории К. Рифф выделила основные конструкты психологического благополучия: самопринятие, личностный рост; автономия или независимость, компетентность в управлении средой; умение устанавливать позитивные отношения с окружающими, наличие жизненных целей [1, 10].

Отечественные ученые Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко понимают под психологическим благополучием целостное переживание, субъективное ощущение счастья, удовлетворенности своей жизнью и самим собой, зависящее от системы внутренних оценок самого носителя данного переживания [7, 8].

В современном российском обществе наблюдаются системные преобразования образовательной среды, успех которых во многом зависит не только от профессионального мастерства и компетентности учителя, но и от его психологического благополучия. Педагогическая деятельность характеризуется сильной насыщенностью межличностных коммуникаций с субъектами образования, интенсивной эмоциональной вовлеченностью в них, высокой ответственностью в формировании и становлении личности ребенка, воспитании подрастающего поколения. Только психологически благополучный педагог способен создать условия, где освоение новых знаний и умений является не столько целью, сколько средством саморазвития всех участников образовательного пространства [3, 5].

С целью изучения взаимосвязи личностных особенностей и психологического благополучия педагогов было проведено эмпирическое исследование, гипотезой которого послужило предположение о том, что уровень психологического благополучия и выраженность его компонентов зависит от ряда личностных особенностей.

Методики исследования:16-факторный личностный опросник (Р.Б. Кеттелл); опросник «Психологическое благополучие личности» (К. Рифф, вадаптации Н.Н. Лепешинского).

В исследовании приняли участие педагоги средних образовательных школ г. Брянска в возрасте 27-42 года. Общий объем выборки составил 40 человек,

В данной работе представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи личностных особенностей и психологического благополучия педагогов среднеобразовательных школ г. Брянска.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что у педагогов преобладает средний уровень психологического благополучия, сниженные значения выявлены у 22,5% испытуемых. Результаты корреляционного анализа показали, что высокий уровень психологического благополучия отмечается у педагогов с такими личностными особенностями, как уверенность, спокойствие, эмоциональная стабильность, независимость, жизнерадостность.

*Ключевые слова:* психологическое благополучие, субъективное благополучие, личностные особенности, психическое состояние, корреляционный анализ.

*Annotation.*The article describes the results of empirical research of personality aspects of psychological well-being of teachers. Psychological well-being is understood as a holistic experience, associated with a subjective feeling of happiness, of satisfaction with his life, depending on the system of internal evaluations of the personality itself. In relation to pedagogical activity, psychological wellbeing is the key to favorable social and psychological climate of the educational environment and a factor of preservation of mental and psychological health of the teacher.

In this work results of an empirical research of interrelation of personal features and psychological wellbeing of teachers of comprehensive schools of Bryansk are presented.

During the conducted research it has been revealed that at teachers the average level of psychological wellbeing prevails, the reduced values are revealed at 22,5% of examinees. Results of the correlation analysis have shown that the high level of psychological wellbeing is noted at teachers with such personal features as confidence, tranquility, emotional stability, independence, cheerfulness.

*Keywords:* psychological well-being, subjective well-being, personal characteristics, mental state, correlation analysis.

**Введение.** В настоящее время все чаще предметом внимания психологов становится проблема психологического благополучия личности. Сложность исследования данной проблематики связана с тем, что в психологии до сих пор нет однозначного подхода к раскрытию термина «психологическое благополучие». Нередко эта дефиниция отождествляется с близкими понятиями «счастье», «психологический комфорт», «высокое качество жизни», «полноценно функционирующая личность». Психологическое благополучие личности рассматривается как позитивная оценка себя и собственной жизни; доминирующее психическое и эмоциональное состояние; совокупность необходимых личностных ресурсов, обеспечивающих успешность личности во взаимоотношениях с социумом; направленность личности на позитивное функционирование и результат этой направленности [3, 6]. В ряде работ мы встретили отождествление терминов психологическое и субъективное благополучие [2, 8].

При анализе доступных литературных источников, нами было отмечено, что большинство трудов по проблематике психологического благополучия направлены на исследование детерминирующего влияния эмоциональных и внешних, чаще всего социальных факторов. Изучены закономерности влияния





Поэтому среди базовых компетентностей личностные становятся ведущими в педагогической деятельности. «Личность воспитывается только личностью» - это слова известного советского и российского педагога Ш. А. Амонашвили. В базовых компетентностях педагогической деятельности В. Д. Шадриковым личностные качества педагога также поставлены на первое место.

Личностные компетентности педагогической деятельности по Шадрикову В.Д. [9] включают:

*Таблица 1 [9]*

| № | Базовые компетентности педагога | Характеристики компетентностей | Показатели оценки компетентности |
|---|---|---|---|
| **Личностные качества** | | | |
| 1.1. | Вера в силы и возможности обучающихся | Данная компетентность является выражением гуманистической позиции педагога. Она отражает основную задачу педагога – раскрывать потенциальные возможности ученика. Данная компетентность определяет позицию педагога в отношении успехов обучающихся. Вера в силы и возможности обучающихся снимает обвинительную позицию в отношении ученика, свидетельствует о готовности поддерживать ученика, искать пути и методы, отслеживающие успешность его деятельности. Вера в силы и возможности ученика есть отражение любви к обучающемуся. По иному можно сказать, что любить ребенка, значит верить в его возможности, | - Умение создавать ситуацию успеха для обучающихся;<br>- Осуществлять грамотное педагогическое оценивание, мобилизующее академическую активность;<br>- Уметь находить положительные стороны у каждого обучающегося, строить образовательный процесс с опорой на эти стороны, поддерживать позитивные силы развития;<br>- Уметь разрабатывать индивидуально-ориентированные образовательные проекты. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | создавать условия для разворачивания этих сил в образовательной деятельности. | |
| 1.2. | Интерес к внутреннему миру обучающихся | Интерес к внутреннему миру обучающихся предполагает не просто знания их индивидуальных и возрастных особенностей, но и выстраивание всей педагогической деятельности с опорой на индивидуальные особенности обучающихся. Данная компетентность определяет все аспекты педагогической деятельности | - Умение составить устную и письменную характеристику обучающихся, отражающую разные аспекты его внутреннего мира;<br>- Умения выяснить индивидуальные предпочтения (индивидуальные образовательные потребности), возможности ученика, трудности, с которыми он сталкивается<br>- Умение построить индивидуализированную образовательную программу<br>- Умение показать личностный смысл обучения с учетом индивидуальных характеристик внутреннего мира. |
| 1.3. | Открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога) | Открытость к принятию других позиций и точек зрения предполагает, что педагог не считает единственно правильной свою точку зрения. Он интересуется мнением других и готов их поддерживать в случаях достаточной аргументации. Педагог готов гибко реагировать на высказывания обучающегося, | - Убежденность, что истина может быть не одна;<br>-Интерес к мнениям и позициям других<br>-Учет других точек зрения в процессе оценивания обучающихся |





сотрудников коллектива, на психологический климат в педагогическом коллективе и сработанность педагогического персонала в дошкольном учреждении. На психологическую совместимость оказывают влияния индивидуальные характеристики сотрудников дошкольных образовательных коллективов – тип поведенческой активности, уровне конфликтности и другими.

**Литература:**

1. Андреева Г.М. Социальная психология сегодня. Поиски и размышления. [Текст] – М.:,НОУ ВПО МПСИ, 2009. – 160 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. -СПб.: [Текст] Питер. 2011. - 528 с.
3. Зайцев А.В. «Социальный конфликт на предприятиях», М: Прогресс, [Текст] 2010. – 188 с.
4. Занковский А.Н. Организационная психология. [Текст]- М.: Флинта, МПСИ, 2012. - 562 с.
5. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения [Текст] / Под редакцией В.А. Ядова. – Спб., «Наука», 2008. – 247 с.
6. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта: теоретические и методологические проблемы социальной психологии / [Текст] Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н.Богомоловой. - М., Изд-во МСК. ун-та, 2009. – 215с.
7. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология [Текст] — СПб.: Питер, 2009. — 416 с.

**Психология**

**УДК: 159.99**

**кандидат биологических наук, доцент Комарова Светлана Васильевна**
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
**кандидат педагогических наук, доцент Серегина Наталья Валерьевна**
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
**кандидат педагогических наук, доцент Савин Александр Владиславович**
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск)

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация*. Данная статья посвящена исследованию личностных аспектов психологического благополучия педагогов. Психологическое благополучие понимается как целостное переживание, связанное с субъективным ощущением счастья, удовлетворенности своей жизнью и собой, зависящее от системы внутренних оценок личности. Применительно к педагогической деятельности, психологическое благополучие является залогом благоприятного социально-психологического климата образовательной среды и фактором сохранения психического и психологического здоровья педагога.

*Таблица 1*

**Расчет коэффициента корреляция между типом поведенческой активности, уровнем конфликтности личности и социально-психологическим климатом**

| | Социальносихологический климат | Целостность | Сплоченность | Контактность | Открытость | Организованность | Индивидуальность | Ответственность |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Конфликтность | **0.68*** | -0.51 | **0.79*** | **-0.92*** | **-0.74*** | -0.52 | -0.67 | 0.41 |
| Тип поведенческой активности | **0.84*** | **0.73*** | **0.81*** | 0.58 | 0.60 | **0.69*** | 0.54 | **0.91*** |

Прямая корреляционная зависимость между типом поведенческой активностью и уровнем субъективной оценки психологического климата. Следовательно, мы можем утверждать, что на социально-психологический климат в коллективе влияют сотрудники с энергичным, эмоционально-стабильным и неторопливом типом поведения. Прямая корреляционная зависимость между уровнем конфликтностью и показателями социально-психологического климата по О. Немову означает, что более конфликтные люди менее сплочены и открыты, а это говорит о том, что в педагогическом коллективе не одинаково объективно оценивают работу своих коллег, а это в свою очередь показывает нераспределенную симпатию сотрудников друг к другу. Прямая корреляционная зависимость между типом поведенческой активностью и показателями социально-психологического климата означает то, что для сотрудников, у которых диагностируется энергичная тенденция в поведенческой активности характерно стремление к соревновательной деятельности, без амбициозного и агрессивного поведения.Между открытостью и конфликтностьюмежду контактностью и конфликтностью нами выявлены отрицательная связь. Это говорит о том, что чем выше конфликтность в педагогическом коллективе, тем ниже открытость сотрудников личности и такое качество личности, как контактность, которое выражается в коммуникабельности и общительности, а так же способности устанавливать связь между сотрудниками.

**Выводы.** Психологический климат - это состояние межличностных и групповых связей в коллективе, отражающее деловой настрой, трудовую мотивацию и степень социального оптимизма персонала организации.

Проведенное исследование подтверждает влияние психологической совместимости сотрудников дошкольных учреждений на отношения





| | | | |
|---|---|---|---|
| | | включая изменение собственной позиции. | |
| 1.4. | Общая культура | Определяет характер и стиль педагогической деятельности. Заключается в знаниях педагога об основных формах материальной и духовной жизни человека. Определяет, во многом, успешность педагогического общения, позицию педагога в глазах обучающихся. | - Ориентация в основных сферах материальной и духовной жизни;<br>- Знание материальных и духовных интересов молодежи;<br>- Возможность продемонстрировать свои достижения;<br>- Руководство кружками и секциями. |
| 1.5 | Эмоциональная устойчивость | Определяет характер отношений в учебном процессе, особенно в ситуациях конфликта. Способствует сохранению объективности оценки обучающихся. Определяет эффективность владения классом. | - В трудных ситуациях педагог сохраняет спокойствие;<br>-Эмоциональный конфликт не влияет на объективность оценки;<br>- Не стремится избежать эмоционально-напряженных ситуаций. |
| 1.6. | Позитивная направленность на педагогическую деятельность. Уверенность в себе | В основе данной компетентности лежит вера в собственные силы, собственную эффективность. Способствует позитивным отношениям с коллегами и обучающимися. Определяет позитивную направленность на педагогическую деятельность. | - Осознание целей и ценностей педагогической деятельности,<br>- Позитивное настроение,<br>- Желание работать, Высокая профессиональная самооценка. |

Мобильность знаний педагога, как одно из слагаемых компетентности, также играет огромную роль в становлении личности учителя. Специфика интегрированного курса естествознания, его новизна побуждает обучающихся рассмотреть проблемы современного общества с различных сторон, осознать роль и место в нем человека. Именно естествознание как интегрированная, системная научная дисциплина подразумевает этот особый стиль мышления, ориентирует научное познание на целостное постижение объекта, на включение человеческой деятельности в объект научного рассмотрения. Для освоения обучающимися ведущих идей курса, а также с учетом интегрированного построения необходим поиск инструментария, с помощью которого были бы решены поставленные задачи обучения. [2, с. 23] Педагог, преподающий курс «Естествознание» в старшей школе, должен быть всесторонне развитым и компетентным во всех вопросах, связанных с особенностью методики преподавания данного курса. Но возникает противоречие между подготовкой педагога и требованиями к нему.

Существенное значение для подготовки преподавателя естествознания имеет необходимость переориентации его профессионального мышления и предыдущего индивидуального педагогического опыта, поскольку логика интегрированного подхода принципиально отличается от логики линейных курсов предметного обучения. А в ВУЗах зачастую отсутствует подготовка учителя естествознания. Поэтому возникает необходимость повышения квалификации или переподготовки для учителей линейных курсов, преподающих дисциплины естественнонаучного цикла. И такая подготовка осуществляется в Санкт-Петербургской Академии Постдипломного педагогического образования по программе «Теория и методика обучения естествознанию», а также по программам повышения квалификации на кафедре естественно-научного образования. Но возникает еще одна актуальная проблема - проблема диагностики профессиональной компетентности учителя, в особенности учителя естествознания.

«В настоящий момент повышение квалификации учителей, а также аттестация на присвоение квалификационной категории, осуществляются в Российской Федерации преимущественно на региональном уровне. При этом отсутствуют единые для России механизмы обеспечения качества работы учителей. Таким образом, одной из актуальных задач модернизации системы общего образования является организация объективной оценки компетенций учителей на основе единых для России подходов, которая позволяла бы, с одной стороны, использовать результаты оценки для присвоения квалификационных категорий, а с другой – давала бы импульс развитию системы подготовки и повышения квалификации учителей» [12].

Поэтому создание единых подходов и инструментов оценки компетенций и компетентности учителей на сегодняшний день остается одной из наиболее актуальных проблем образования.

Необходимо определить методы диагностики уровня профессиональной компетентности педагога.

Как отмечает М. Е. Иньков, методика диагностики должна соответствовать следующим принципам системного подхода:

- адекватность методики (техники) для получения значимой аттестационной информации, позволяющей оценивать профессиональные компетентности педагога, а не личностные качества в целом;





плохо, ведь данная поведение влечет за собой не благоприятный социально-психологический климат в коллективе. Выявлены так же сотрудники Типа Б, это личности неуверенные, сомневающиеся, избегающие ответственности, а так же отличаются чрезмерной пассивностью.

Результаты исследования педагогического коллектива детского сада №82 «Одуванчик» показали, что у большинства сотрудников выявлена тенденция к поведенческой активности типа – А1, что составляет 59% от всех испытуемых. Это энергичные личности, амбициозные не агрессивные, с высокой деловой активностью, в обстоятельствах, препятствующих выполнению намеченных планов, легко возникает тревога, затем снижается уровень контроля личности, что преодолевается волевым усилием. 23% испытуемых принадлежат типу-А, это гиперактивные, сверхэнергичные, нетерпеливые, импульсивные личности. Они испытывают постоянное напряжение душевных и физических сил в борьбе за успех, для них характерно нежелание выполнять каждодневную, обстоятельную и однообразную работу. Сотрудники имеющие такие отличительные особенности могут повлечь за собой возникновение постоянных конфликтов, которые непосредственно будут влиять на социально-психологический климат в коллективе.

На заключительном этапе исследования была проведена методика на определение уровня конфликтности личности. В детском саду №88 «Сказка», большинство сотрудников дошкольного учреждения имеют средний уровень конфликтности, а это 50% от всех испытуемых, следовательно у сотрудников коллектива нормальное состояние личности, способное соподчинять цели деятельности, условия и способы взаимодействия. Сотрудники, имеющие сверхнизкий и сверхвысокий уровень конфликтности отсутствуют в данном дошкольном учреждение, а это значит, что в коллективе нет определенных отклонений от психической нормы, заторможенности психических и поведенческих реакций.

У работников педагогического коллектива детского сада №82 «Одуванчик», высокий уровень конфликтности выражен у51% испытуемых. Данный уровень конфликтности говорит о том, что сотрудники дошкольного учреждения переживают большинство служебных и жизненных ситуаций взаимодействия как личностно значимые, причем достижимость успеха в них этой личностью оценивается как невысокая, в виду действия или бездействия других лиц. Это, так называемая «Зона риска», когда коллектив, имеет склонность чаще прибегать к конфликтному общению во взаимодействии с другими людьми.

Для проверки статистической значимости взаимосвязи критериев психологического климата и показателей психологической совместимости личности, мы провели корреляционный анализ по методу К. Пирсона. Результаты расчета коэффициентов корреляции представлены таблице 1.

Нами выявлена прямая корреляционная зависимость между конфликтностью и уровнем субъективной оценки психологического климата. Это говорит о том, что даже если в коллективе случаются конфликтные ситуации, то доброжелательные отношения в коллективе, отношение к мнению коллег и поддержка сотрудников поможет сгладить проблемные стороны конфликта и довольно быстро решить его.

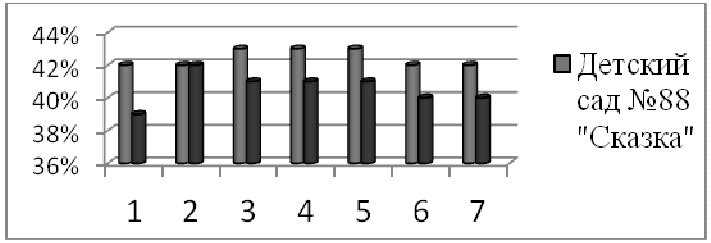



**Рис. 1 Сопоставление результатов исследования по методике выявления степени интеграции «СПСК» — социально-психологическая самооценка коллектива О. Немова**

*Условные обозначения: 1 – целостность; 2 – сплоченность; 3 – контактность; 4 – открытость; 5 – организованность; 6 – информированность; 7 – ответственность*

На следующем этапе исследования была проведена методика Е.И. Рогова «Шкала оценки психологического климата в педагогическом коллективе».Данные полученные в ходе исследования представлены на рисунке 2.

В результате выявлено, что сотрудники дошкольного образовательного учреждения № 88 «Сказка» и детского сада №82 «Одуванчик» по методике Е.И. Рогова «Шкала оценки психологического климата в педагогическом коллективе» получили средний коэффициент субъективных оценок социально-психологического климата (Кср) 6.2 балла. Данный балл позволяет сделать вывод, что данные дошкольные учреждения имеют благоприятный, здоровый климат коллектива.

Основными факторами, которые способствуют разобщению коллектива в детском саду №88 «Сказка», являются то, что членов коллектива сложно поднять на совместное дело. В детском саду №82 «Одуванчик», основным факторкоторый разобщает коллектив, является то, что члены коллектива мало времени уделяют участию в совместной деятельности.

Следующим этапом нашего исследования была проведена методика «Тип поведенческой активности» Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка. Результаты исследования педагогического коллектива детского сада №88 «Сказка», позволили сделать вывод, что у большинства сотрудников выявлен промежуточный (переходный) тип личностной активности – тип АБ, что составляет 53% испытуемых. Данный тип характеризует педагогических работников как сбалансированных, с неявной склонностью к доминированию, уверенные, эмоционально-стабильные личности. Лица типа АБ не показывают явной склонности к доминированию в коллективе, но в определенных ситуациях и обстоятельствах уверенно берут на себя роль лидера. В данном учебном учреждении так же выявлены сотрудники типа-А, это гиперактивные, сверхэнергичные, нетерпеливые, импульсивная личность, их составляет всего 7%. Тип-А характеризуется как соревновательностью, склонностью к соперничеству и признанию. Эти личности импульсивны, эмоционально не сдержанны в спорах, не умеют до конца выслушать собеседника, что очень





- целостность методики как инструментального продукта;
- критериальность, предполагающая четкое определение содержания и предмета оценивания (в качестве критериев выступают компетентности, определяющие успешность решения основных функциональных задач педагогической деятельности);
- направленность (процедура диагностики уровня профессиональной компетентности может также стать механизмом управления качеством педагогической деятельности) [3].

Проведя сравнительный анализ существующих диагностических методов, мы выявили наиболее актуальные на сегодняшний день:

*Таблица 2*

| Название метода | Особенности | Источник |
|---|---|---|
| **анкетирование** – это метод, при котором информация получена ответами в письменной форме. | Анкетирование охватывает большой круг респондентов. Вопросы для анкеты должны быть продуманы, специально оформлены и подобраны, так как правильно составленные анкеты должны соответствовать таким критериям как валидность и надежность. Достоинство анкеты состоит в том, что ее данные возможно обрабатывать математическим путем. | В статье «Диагностика профессиональной подготовки и личностных качеств учителя» Ю. А. Каверин рассматривает понятие балльной оценки, которая по его мнениюдает возможность определить уровень профессиональной подготовленности и развития личностных качеств учителя. В приведена данной статье анкета, целью которой является диагностика профессиональной подготовки и личностных качеств педагога. [4] |
| **Самоанализ (самооценка)** | Методы самооценки основаны на использовании балльных, вербально числовых и вербальных шкал. В | В педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой, А. Ю Коджаспирова понятие самоанализа представлено следующим определением**самоанализ педагогической деятельности** — изучение учителем состояния, |

| | | |
|---|---|---|
| | дифференциально мметоде самооценки используется оценка по двум или нескольким группам критериев. | результатов своей собственной учебно воспитательной работы, установление причинно следственных взаимосвязей между элементами пед. явлений, определение путей дальнейшего совершенствования обучения и воспитания учащихся. [11] |
| **Экспертная оценка** | Экспертное оценивание возможно на основании знаний эксперта об оцениваемом объекте, о процессах, в нем протекающих, и возможных изменениях данного объекта в зависимости от изменения внешних условий, при наличии множества критериев и показателей качества данных объектов. Экспертные оценки по сути своей являются гибкими, обладают высокой степенью адаптивности, в основе их лежит оптимизационная направленность. [7] | Данный вопрос подробно рассмотрен в монографии О. Е. Пермякова и С. В. Меньковой «Диагностика формирования профессиональных компетенций» [7] |
| **«Включенное наблюдение»** | Наиболее доступный и распространенны й метод изучения педагогической практики, позволяющий | Данный метод рассмотрен в диссертации М. Е. Инькова «Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации» [3] |





детского сада №88 «Сказка» и детского сада «82 «Одуванчик». Общий объем выборки составил 58 человек.

На первом этапе исследования была проведена методика выявления степени интеграции «СПСК» — социально-психологическая самооценка коллектива О. Немова. В педагогическом коллективе детского сада №88 «Сказка» по шкале «стремление к сохранению целостности группы» интенсивность развития равна 42. Это говорит о том, что сотрудники данного коллектива стремятся к сохранению целостности, но в то же время некоторым членам группы это не нужно. В педагогическом коллективе детского сада №82 «Одуванчик» по шкале «стремление к сохранению целостности группы» выяснилось, что интенсивность развития равна 39. Это говорит о том, что данная группа сотрудников так же стремятся к сохранению целостности, но не всему коллективу это удается. По шкале сплоченность у работников детского сада №88 «Сказка» и детского сада «82 «Одуванчик» показатель 42, что говорит о том, что группы сплоченные. Контактность (личные взаимоотношения) в детском саду №88 равна 43, а в детском саду № 82 равна 41. Это свидетельствует о том, что в группах хорошо развиты личные взаимоотношения.По шкале «Открытость» интенсивность развития в детском саду №88 равна 43, а в детском саду № 82 равна 41. Из этого исходит то, что одна и другая группа наполовину открыты. Шкала «Организованность» - интенсивность развития в детском саду №88 равна 43, а в детском саду № 82 равна 41. Это средний показатель, то есть члены группы довольно быстро находят общий язык между собой, группа действует слаженно организованно в профессиональных ситуациях, а так же быстро находят вариант распределения обязанностей, который устраивает всех. По шакале «Информированность» в детском саду №88 показатель равен 42, а в детском саду № 82 равна 41. В группе не все знают привычки и склонности друг друга, не очень хорошо знают приемы и методы совместной работы, не достаточно хорошо знают работу товарищей по коллективу. По шкале «Ответственность» показатель в детском саду №88 равен 42, а в детском саду № 82 равна 40. Это средние показатели. Члены коллективов довольно ответственно выполняют любую работу, но некоторые члены группы общественные интересы ставят выше личных. Для наглядности результаты представлены на рисунке 1.

товарищеских контактов, сотрудничество, взаимопомощь. К объективным факторам микросреды относятся: комплекс технических, санитарно-гигиенических условий труда: жара, духота, плохая освещенность, постоянный шум могут стать источником повышенной раздражительности и косвенно повлиять на психологическую атмосферу в группе. Напротив- хорошо оборудованное рабочее место, благоприятные санитарно-гигиенические условия повышают удовлетворенность от трудовой деятельности в целом [7; с. 220].

Социально-психологические факторы в коллективе составляют индивидуальные психологические особенности каждого работника: характер, темперамент, половозрастные особенности, степень выраженности мотивации и ее направленность [4; с. 153].

Для благоприятного социально-психологического климата свойственны: чувство групповой сплоченности и товарищества; высокий уровень профессиональной подготовленности работников; своевременное разрешение конфликтов и дальнейшее предостережение педагогических ситуаций; справедливость и объективность в оценке деятельности членов коллектива; хорошие взаимоотношения между руководителями и подчиненными; безвозмездное согласие помочь коллегам; объективное отношение к критике и самокритике[3; с. 69].

На формирование определенного социально-психологического климата большое влияние оказывает такой фактор, как совместимость. Совместимость сотрудников коллектива, понимает под собой как наиболее благоприятное сочетание свойств работников, обеспечивающее эффективность совместной деятельности и личную удовлетворенность каждого.

Выделяют четыре уровня совместимости: функциональный уровень; психофизиологический уровень; психологический уровень; социально-психологический.

Психологическая совместимость является социально-психологической характеристикой группы, проявляющаяся в способности ее членов согласовывать (делать непротиворечивыми) свои действия и оптимизировать взаимоотношения в условиях совместной деятельности. Обеспечение групповой совместимости является одним из условий создания благоприятного социально-психологического климата в коллективе [1; с. 17].

В качестве критерии благоприятного психологического климата мы выделили следующие показатели: стремление к сохранению целостности группы; сплоченность (единство отношений); контактность (личные взаимоотношения); открытость коллектива; организованность; информированность и ответственность. В качестве критериев психологической совместимости сотрудников мы рассматривали: уровень конфликтности личности; типы поведенческой активности.

Методики исследования: тест-опросник Е.И. Рогова «Шкала оценки психологического климата в педагогическом коллективе»; методика «Тип поведенческой активности» Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка; методика «Уровень конфликтности личности» (УКОЛ); методика выявления степени интеграции «СПСК» — социально-психологическая самооценка коллектива О. Немова.

В исследовании приняли участие сотрудники дошкольных учреждений г. Брянска в возрасте от 22 до 58 лет. Сотрудники педагогического коллектива





| | | |
|---|---|---|
| | путем непосредственного восприятия качественных и количественных характеристик отследить динамику развития отдельных компетентностей педагогов-слушателей, «включенность» ценностно-смыслового, рефлексивного, деятельностного компонентов как своего рода индикаторов, отображающих состояние объекта наблюдения при выполнении различных заданий. [3] | |

| | | |
|---|---|---|
| **Тестирование** в переводе с английского обозначает – «испытание». | Как в России, так и за рубежом все типы тестов используются в педагогической практике. За рубежом, согласно работе [6], по целитестирования тесты различают на:<br>- тесты достижений *(achievement),* предназначенные для измерения результатов обучения по теоретическим и практическим курсам;<br>- тесты способностей *(aptitude)* – тесты общего интеллекта, комплексные батареи способностей и тесты специальных способностей. | В монографии О. Е. Пермякова и С. В. Меньковой «Диагностика формирования профессиональных компетенций» [7] |

В педагогике в качестве средств оценивания используют следующие виды шкал:

1) порядковая шкала, в которой отметки «нечисловой природы» используются для установления порядка между объектами оценивания, к примеру: экспертные оценки знаний обучающихся 2, 3, 4, 5, или в вербальном эквиваленте – неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо и отлично;

2) шкала интервалов, когда интегральная оценка по тесту в целом.

определяется путем введения метрики в систему оценок за ответы по отдельным тестовым заданиям, к примеру, от 0 до 100 при использовании моделей IRT. [7]

В статье О. И. Мезенцева «Методика диагностики уровня профессиональной компетентности педагога» рассматривается методика построения «рельефа профессиональной компетентности педагога», которая





социально-психологического климата в коллективе, специфики организационной культуры во многом зависит не только эффективность совместной деятельности, но также отношение людей к деятельности, эмоциональный настрой, внешняя мотивация и в конечном итоге удовлетворенность работой. Социально-психологический климат играет существенную роль в плане создания корпоративной культуры и повышения эффективности функционирования коллектива, объединенного общей целью [6; с. 33].

Социально-психологический климат педагогического коллектива — это социально обусловленная, относительно устойчивая система отношений его членов к коллективу как к целому. Социально-психологический климат всегда строится на межличностных отношениях, поэтому является показателем их состоянии [2; с. 337] .

Изучением социально-психологического климата в коллективе и совместимостью сотрудников, занималась большая группа ученых (Г.М.Андреева, Н.Н.Обозов, Р.С. Немов, Г.В. Осипов. В.М. Шепель, Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Ломов, Е.С. Кузьмин, В.А. Покровский, В.В. Бойко, А.Г.Ковалев, И.В. Сафронова и др.).

**Формулировка цели статьи:** изучение социально-психологического климата во взаимосвязи с психологической совместимостью.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ различных точек зрения на содержания понятия социально-психологического климата в коллективе позволяет сделать вывод, что он представляет собой полифункциональное социально-психологическое образование, которым опосредуется любая деятельность коллектива. Сложившиеся в коллективе отношения, выступая в качестве объективных условий взаимодействия, требует от сотрудника определенного стиля поведения. Основными показателями социально-психологического климата трудового коллектива являются стремление к сохранению целостности группы, совместимость, сработанность, сплоченность, открытость и ответственность.

Климат выражается способом зависимости членов группы или коллектива друг от друга, а также способом зависимости людей от совместно выполняемых функций или задач [1; с. 83].

Б. Д. Парыгин подчеркивает, что социально-психологический климат определяет отношение людей к миру в целом и восприятию себя в нем. А это, в свою очередь, может проявиться во всей системе ценностных ориентации личности, являющейся членом данного коллектива. Климат проявляется определенным образом и в отношении каждого из членов коллектива к самому себе. Таким образом, структура проявлений социально-психологического климата состоит в отношении людей друг к другу, к общему делу, к миру и к самому себе [5; с. 94].

На формирование социально-психологического климата оказывает влияние ряд факторов макро- и микросреды. Факторы макросреды - это тот общественный фон, на котором строятся и развиваются отношения людей. К этим факторам относятся: общественно-политическая ситуация в стране, экономическая ситуация в обществе, уровень жизни населения, организация жизни населения, региональные факторы и этнические факторы.

Факторы микросреды - разделяются на субъективные и объективные:

К субъективным факторам микросреды можно отнести: характер официальных и организационных связей между членами коллектива, наличие

**Психология**

**УДК: 159.99**

**кандидат биологических наук, доцент Комарова Светлана Васильевна**
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
**кандидат педагогических наук, доцент Савин Александр Владиславович**
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
**кандидат экономических наук, доцент Якубенко Елена Николаевна**
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск)

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ СОТРУДНИКОВ ДЕТСКОГО САДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА

*Аннотация*. Данная работа посвящена исследованию изучению социально-психологического климата во взаимосвязи с психологической совместимостью. Социально-психологический климат педагогического коллектива — это социально обусловленная, относительно устойчивая система отношений его членов к коллективу как к целому.

Как критерии благоприятного психологического климата рассмотрены следующие показатели: стремление к сохранению целостности группы; сплоченность; контактность; открытость коллектива; организованность; информированность и ответственность. В качестве критериев психологической совместимости мы рассмотрели: уровень конфликтности личности; типы поведенческой активности.

Установлена прямая корреляционная зависимость между конфликтностью, типом поведенческой активности и уровнем субъективной оценки психологического климата

*Ключевые слова:* социально-психологический климат, психологическая совместимость, уровень конфликтности, тип поведенческой активности, целостность группы, открытость.

*Annotation.*This work is devoted to study of the study of socio-psychological climate in the relationship with psychological co-costing. Socio-psychological climate in pedagogical collective is socially constructed, a relatively stable system of relations of its members to the team as a whole.

As criteria for a favorable psychological climate considered the following indicators: desire to preserve the integrity of the group; splo-value; contact; openness of the team; the organization; the awareness and responsibility. As the criteria of psychological compatibility we considered: the level of conflict of personality; types of behavioral activity.

A direct correlation between conflict stew, a type of behavioral activity and level of subjective assessment of the psychological climate.

*Keywords*. Socio-psychological climate, psychological compatibility, the level of conflict, type of behavioral activity, the integrity of the groups openness.

**Введение.** Важнейшей областью в пространстве социально-психологических отношений является взаимодействие внутри коллектива. От





позволяет оценить уровня развития профессиональной компетентности педагога.

Построение рельефа начинается с заполнения слушателем листа самооценки, который содержит 72 вопроса (по 12 вопросов на каждую обозначенную выше компетентность). Таким образом, самооценка профессиональной компетентности способствует раскрытию основных профессиональных качеств педагога, определению уровня культуры и развития личности, способности превращать профессию в средство формирования личности обучающегося, готовности педагога к продуктивному решению актуальных функциональных задач и др. Перечисленные характеристики оцениваются самим педагогом по 5–тибалльной шкале.

Лист самооценки заполняется педагогом самостоятельно.Представленная диагностика уровня развития профессиональной компетентности позволяет перейти от выявления уровня развитости отдельной компетентности к интегративной диагностике всех профессиональных компетентностей педагога в единой совокупности; обеспечивает четкую организацию, открытость проводимой процедуры, объективное отношение к каждому слушателю; выполняет задачи обучения, развития, определения профессиональных затруднений педагогов и результативности повышения квалификации в рамках компетентностно-ориентированного подхода. [5]

**Выводы.** Таким образом, любая диагностика позволяет определить сильные и слабые стороны педагога, так как именно профессиональный педагог осознает необходимость постоянного саморазвития, а именно стремление к самовыражению, самообразованию и самовоспитанию. Но на сегодняшний день нет единых требований к профессионализму педагога, уровню развития компетенций и системы оценки квалификации учителя. Поэтому введение Профессионального стандарта педагога на сегодняшний день приобретает еще большую актуальность.

**Литература:**

1. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер,2003. – 688 с.

2. Иваньшина Е.В. Метакогнитивные образовательные технологии при изучении предметов естественно - научного цикла: монография / под науч. ред. И.Ю. Алексашиной.– СПб.: СПбАППО, 2011. - 66 с.

3. Иньков М. Е.. Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Иньков Михаил Евгеньевич; Ростовский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. – Ростов-на-Дону, 2009. – 149 с.

4. Каверин Ю.А. Диагностика профессиональной подготовки и личностных качеств учителя // Управление школой. - 2010. - № 4. - С. 24-26.

5. Мезенцев О. И. «Методика диагностики уровня профессиональной компетентности педагога»http://sociosphera.com/publication/conference/2014/262

6. Перепелкина О. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов в условиях реализации национальной инициативы «Наша новая школа» Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова № 3, 2010

7. Пермяков О. Е., Менькова С. В. Диагностика формирования профессиональных компетенций: монография / – М.:ФИРО, 2010. – 114 с.

8. Чошанов М.А. «Гибкая технология проблемно-модульного обучения»: Метод. пособие. - М.: Народное образование, 1996. - 160 с.
9. Шадриков В.Д. Базовые компетентности педагогической деятельности. Вестник образования, 2007, №7
10. Яновой М.Г. «Структура профессиональной компетентности педагога» Педагогический журнал; №4, 2012.
11. http://yaxy.ru/dictionaries/87.html
12. https://tcs.statgrad.org/

**Педагогика**

**УДК 37**

**старший преподаватель кафедры английской филологии и иностранных языков Заоева Нелля Касполатовна**
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

## МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Аннотация*. Статья посвящена анализу и обоснованию основных механизмов формирования ценностных ориентаций старшеклассников. В приобретении нравственного опыта старшеклассник имеет дело непосредственно с реальностью, которая настолько сложна, что ему часто бывает трудно выделить ее нравственную сторону и поступить на основе известных моральных норм, то есть перевести основу нравственного сознания непосредственно в свой жизненный опыт. В связи с этим в ходе занятий следует создавать проблемные ситуации, в которых старшеклассник анализирует нравственный аспект ситуации и избирает вариант возможного решения проблемы.

*Ключевые слова:* старшеклассник, ценностные ориентации, механизмы воспитания, нравственная основа.

*Annotation.* The article is devoted to the analysis and substantiation of the main mechanisms for the formation of value orientations of high school students. In acquiring moral experience, a high school student is dealing directly with a reality that is so complex that it is often difficult for him to identify her moral side and act on the basis of known moral norms, that is, to translate the basis of moral consciousness directly into her life experience. In this regard, in the course of classes, it is necessary to create problem situations in which a high school student analyzes the moral aspect of the situation and selects a variant of a possible solution to the problem.

*Keywords:* senior pupil, value orientations, mechanisms of upbringing, moral basis.

**Введение.** Формирование ценностных ориентаций старшеклассников – достаточно сложный и продолжительный процесс, основанный на научном знании психологических механизмов понимания и преобразования природы ценностных ориентаций. Исследование психологических особенностей воспитания ценностных ориентаций школьников целесообразно проводить с





5. Семенов А.В., Кисова В.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 3-4. – С. 186-188.
6. Коробейников И.А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 1980. – 23 с.
7. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 191 с.
8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс. – 1994. – 528 с.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
10. Погожина И.Н. Децентрация у дошкольников: эмпирический анализ феномена, или что на самом деле диагностируют методики Хьюза и Пиаже // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. – № 3 – С. 132-142.
11. Савич И.В. Соотношение уровней сформированности конкретно-операциональных структур (классификации, сериации, сохранения) у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук – М., 2007. – 23 с.
12. Сергиенко Е.А. Возвращение к Пиаже // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 1. – С. 34-53.
13. Сорокоумова С.Н., Кисова В.В. Формирование основ учебного сотрудничества со взрослыми и сверстниками у старших дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 63-74.
14. Стрекалова Т.А. Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1982. – 166 с.
15. Ульенкова У.В. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними: Дис. … док. психол. наук. – Горький, 1983. – 437 с.
16. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н.Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.

«Плывут» и т.п. Некоторые дети с ЗПР вообще не смогли дать какого-либо ответа на предложенные вопросы. Большинство детей с нормальным развитием дали ответы, свидетельствующие об отсутствии у них феномена анимизма мышления («Облака двигаются за счет ветра»; «Лодка двигается за счет весел»; «Реки нужны для рыб, трав, животных»).

Изучение феномена артицифализма детского мышления также предусматривало проведение беседы, состоящей из следующих вопросов: «Как возникли реки?»; «Как возникли леса?». Ответы детей с ЗПР демонстрировали феномен артицифализма только в редких случаях («Реки налили древние люди»). В остальных случаях ответы носили нелогичный характер («Реки появились хорошо»), либо вообще отсутствовали. Дети с нормальным развитием демонстрировали артицифализм только в редких случаях. Чаще всего их ответы носили объективно доказательный характер («Реки появились за счет дождя»; «За счет подводных вод»; «От природы» и т.п.).

**Выводы.** Таким образом, можно констатировать, что явление трансдуктивности детского мышления в том виде, который описывается в исследованиях Пиаже, присуще только нормально развивающимся старшим дошкольникам, которые пытаются дать доказательные объяснения своим решениям. Феномены анимизма и артицифализма мышления практически не встречаются у современных детей с нормальным психическим развитием, что на наш взгляд, объясняется высокой степенью информированности дошкольников и эффективными обучающими и развивающими программами, реализуемыми в детском саду. Также редко анимизм и артицифализм фиксируется и у дошкольников с ЗПР, что объясняется, на наш взгляд, их затруднениями в установлении логических связей между предметами и явлениями окружающей действительности.

На наш взгляд, все перечисленные ваше факты свидетельствуют о том, что старшие дошкольники с ЗПР находятся на более раннем этапе дооперациональной стадии развития интеллекта, чем их нормально развивающиеся сверстники. Мы можем предположить, что это, по терминологии Ж. Пиаже, доконцептуальный период дооперациональной стадии развития интеллекта. В целом, наши выводы не противоречат всем имеющимся в специальной психологии исследованиям мышления дошкольников с ЗПР.

**Литературы:**

1. Баттерворт ДЖ., Харрис М. Принципы психологии развития. – М.: Когито-Центр, 2000. – 350 с.

2. Белопольская Н.Л. Личностные особенности детей с задержкой психического развития в системе дифференциально-психологической диагностики (старший дошкольный возраст): Дис. … док. психол. наук. – М., 1996. – 278 с.

3. Кисова В.В., Кузнецов Ю.А., Семенов А.В. О некоторых психологических аспектах современной российской системы образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – № 5-2. – С. 81-85.

4. Кисова В.В., Семенов А.В. Сотрудничество как психолого-педагогическое условие социализации дошкольников с задержкой психического развития // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-4. – С. 882-886.





позиции системного подхода, рассматривающего данное психологическое образование как результат процесса взаимодействия личности с окружающей действительностью. С точки зрения характера содержания, ценностные ориентации – это общая направленность личности на то, что для нее значимо и важно в жизнедеятельности.

Сообщение знаний о ценностных ориентациях должно быть тесно связано с личным опытом старшеклассников, с жизнью школьного коллектива. Обсуждение нравственно-ценностных проблем, оценка и самооценка поступков помогает школьникам определить свою позицию по отношению к происходящим событиям, определить морально-этические нормы своей деятельности. Именно поэтому важно не превращать занятия в морализирование, когда одних хвалят, других осуждают. В центре внимания должно быть, прежде всего, обсуждение проблемных вопросов, выработка умений действовать в незнакомой ситуации на основе усвоенных этических норм. В структуре ценностных ориентаций, как психологическом механизме, ученые выделяют три аспекта: *объективный, субъективный и интернациональный.*

*Объективный аспект ценностных ориентаций* характеризуется: достижением материального благополучия и ценного имущества, социальными благами, бытом, социальным статусом, привилегиями, почетом, славой и уважением, одеждой, нарядами, машинами, цивилизованным окружением и т.д. Но, разумеется, объективный аспект ценностных ориентаций более всего характеризуют экзистенциональные и общекультурные ценности, цель и смысл жизни человека в целом. Сюда же можно отнести внешние, религиозные и эстетические ценности, т.е. все то, что дается человеку окружающим миром, и о чем он догадывается, только достигнув определенного уровня рефлексии, самосознания, саморегуляции.

К *субъективному аспекту ценностных ориентаций* следует отнести приобретение жизненного опыта во всех сферах жизнедеятельности, духовное развитие, самопознание, самоанализ, самосовершенствование и рефлексию, удовлетворение собой, воспоминания, мечты и т.д.

К интернациональному аспекту ценностных ориентаций относится то ценное, что «…есть для человека в самом процессе взаимодействия с окружающим миром, людьми, обществом, предметами. Например, жизненный комфорт и хорошая обстановка, значимость хороших отношений, сострадание и сопереживание другим, взаимопонимание, взаимопомощь, дружба, добрые сердечные отношения, нравственные поступки и действия, интересные и творческие люди, межконфессиональные отношения и взаимодействия».

Объективный, субъективный и интернациональный аспекты ценностных ориентаций определяют три уровня регуляции личностного поведения. На самом высоком уровне (по времени и степени обобщенности) – детерминации, регуляции жизнедеятельности личности обуславливающую роль играют экзистенциональные и общечеловеческие ценности. Это находит подтверждение в ориентации на определенный жизненный путь, творческую активность, радость (грусть) жизни, осмысление «добра и зла», идеалы образа желаемого будущего и, конечно, в понимании и постижении цели и смысла бытия. Так, старшеклассники могут считать для себя самым важным стать образованными, эрудированными, культурными и мобильными людьми.

Когда же они переходят в старший класс, то эти ценности приобретают еще и нравственный характер, то есть быть не просто культурным, но и внимательным, благосклонно относиться к окружающим людям. Уровень активности в достижении этих целей также меняется, то есть с течением времени наращивается, но достигнув некоторого максимального значения, постепенно снижается и так далее. На данном уровне регуляции жизнедеятельности человека обнаруживается, чаще всего, его зависимость от обширного социального окружения, от особенностей и характера национальной культуры, от обычаев, традиций, обрядов, то есть от всего того, что чаще всего обозначается одним словом – культура. Собственно, через культуру психической деятельности, она закладывает основные жизненно важные ценности и приоритеты. Данный уровень регуляции жизнедеятельности личности ученые называют (Н.М. Трофимова, Е.В. Поленякина) уровнем отдаленных перспектив.

**Изложение основного материала статьи.** Формирование ценностных ориентаций старшеклассников осуществляется через актуализацию внешнего отношения, взаимодействия человека с окружающим миром. В процессе развития и становления человека полноценным гражданином мир, культура и определенные ситуации обосновывают различные виды существенных отношений в разнообразных комбинациях. Поскольку ценностные ориентации определяются, прежде всего, как направленность человека на цели и средства конкретного вида деятельности, и таким образом отражают ее отношение к окружающему миру, то естественно предположить, что их развитие, как единой психологической структуры, начинается в пору между старшим старшеклассниковым и началом юношеского возраста. По мнению некоторых исследователей (Б.Г. Ананьев, Л.В. Крапивская, М.А. Кувалдина, Н.А. Низовских, Р.В. Меркель), «о том, что как раз в этот период, а не в более раннем возрасте формируются ценностные ориентации, свидетельствует, наличие главного условия их формирования – достаточно высокий уровень рефлексии, осознанного жизненного опыта и произвольного поведения. Именно в этом возрасте отношения с товарищами, сверстниками и благополучие этих отношений представляет для детей большую ценность, причем нередко столь высокую, что отодвигают на второй план учение, уменьшают привлекательность общения с родными» [2; 8; 9; 11].

Это общение служи практикой по овладению способами социального взаимодействия в коллективе и способствует формированию у старшеклассников высокой нравственной активности, направленной на осмысление целого ряда нравственных качеств и на усвоение этических и моральных норм поведения. Эта активность обнаруживается в избирательном общении старшеклассников и в выборе социально значимых образцов для подражания и имитации. Отчетливо выступает факт ориентации старшеклассников на нравственные качества личности, в которых отображается отношение к человеку вообще и к близкому окружению в частности. Почти каждый старшеклассник выделяет в ровеснике качество хорошего друга и хочет походить на него в этом плане. Параллельно с этим старшеклассников привлекают качества мужественности и отважности, представленные совокупностью морально-волевых свойств личности. Качества, в которых проявляется отношение к познанию, труду, общественной работе, учению, определенному виду профессиональной деятельности





Таким образом, мы можем утверждать, что наибольшие проблемы старшие дошкольники с ЗПР испытывают именно в плане осуществления суждений и умозаключений, что имеет непосредственное отношение к проявлениям тех ошибок мышления, которые принято обозначать как феномены Пиаже.

В экспериментальной работе приняли участие старшие дошкольники с ЗПР, посещающие группы коррекционной направленности, и дошкольники из общеобразовательных подготовительных к школе групп детских садов города Нижнего Новгорода. Для проведения исследования была разработана психодиагностическая программа, направленная на изучение таких феноменов Пиаже как трансдукция, анимизм и артицифализм детского мышления. Исследование проводилось в индивидуальной форме на основе соответствующих задач Пиаже, модифицированных Т.В. Егоровой, Л.Ф. Обуховой, Т.В. Розановой, Т.А. Стрекаловой.

Исследование феномена трансдукции было основано на выявлении у детей возможности самостоятельно строить суждения с кванторами «все» и «некоторые». Детям было предложено два задания, одно из которых было представлено в форме игры «Добавь слово». Экспериментатор произносил неполное предложение, в которое испытуемый по своему усмотрению добавлял слова «все предметы» или «некоторые предметы», т.е. проговаривал полное предложение (место, куда нужно добавить то или иное слово, экспериментатором не указывалось). Затем детям предлагалось объяснить свое решение. В случае затруднения в выполнении задания детям предлагалась такая помощь как наводящие вопросы.

Выполнение этого задания вызвало затруднения разной степени и у детей с ЗПР, и у детей с нормальным развитием. Дошкольники, развивающиеся в нормальном темпе, в большинстве случаев сразу правильно конструировали предложение, однако они часто затруднялись в доказательном объяснении своих решений. У воспитанников с ЗПР проявились следующие особенности: ошибки в установлении родовидовых отношений объектов, сложности в принятии инструкции, практически полное отсутствие доказательных объяснений.

Второе задание (игра «Да или нет») предполагало определение детьми истинности или ложности высказываний. Задание демонстрировало умение детей объяснять свои ответы, строить умозаключения путем сопоставления суждений. Детям последовательно предъявлялось шестнадцать утверждений, которые они должны были либо подтвердить, либо опровергнуть, объяснив свое решение. Результаты выполнения данного задания показали, что дошкольники с ЗПР чаще всего отвечали, не задумываясь, и не могли объяснить своего решения. Дети с нормальным развитием чаще всего отвечали верно, однако, при объяснении своего решения иногда делали ошибки, неверно истолковывая родовидовые отношения.

Для изучения феномена анимистичности детского мышления с дошкольниками проводилась беседа, состоящая из следующих вопросов: «Как ты думаешь, почему облака двигаются?»; «Для чего нужны реки?»; «Почему лодка плавает?».

Большинство старших дошкольников с ЗПР отвечают односложно и не всегда логично. Например, на вопрос о движении облаков были получены следующие ответы: «Потому что летом тепло»; «У облаков есть ножки»;

нормально развивающихся сверстников, тогда как умственно отсталые старшие дошкольники выполняют эту логическую операцию с достоверно более низкими показателями. Сходные тенденции были выявлены и при изучении особенностей обобщения по основанию вида и рода объектов.

В исследовании Т.А. Стрекаловой [14] отмечается, что к концу дошкольного возраста дети с ЗПР демонстрируют классификацию объектов по таким наглядным признакам, как цвет и форма, очень близко к возрастным нормативным показателям. Большее отставание от нормально развивающихся сверстников проявляется в классификации предметов по величине и материалу, в переключении с одного принципа классификации на другой, в оперировании понятиями второй ступени обобщенности. Однако по сформированности мыслительных операций дети с ЗПР существенно опережают своих умственно отсталых ровесников.

Наиболее значительные проблемы у детей с ЗПР вызывает построение суждений и умозаключений. По экспериментальным данным Т.А. Стрекаловой, старшие дошкольники с ЗПР не владеют построением даже простых суждений с кванторами «все» и «некоторые». Краткосрочное обучение детей с ЗПР навыкам построения подобных суждений оказывается достаточно эффективным, но только на материале тех объектов, которые им хорошо известны. Умозаключения и доказательства оказались для старших дошкольников с ЗПР малодоступными, для освоения их детьми автором была разработана и успешно апробирована специальная обучающая программа. По результатам исследования Т.А. Стрекалова выделила четыре группы детей с ЗПР, проявляющие разный уровень развития суждений и умозаключений:

1. дети, приближающиеся по своим показателям к нормально развивающимся детям;
2. дети, которые испытывают трудности при выполнении заданий, но проявляют хорошую обучаемость и выполняют самостоятельно большую часть заданий;
3. дети, которые показывают результаты значительно ниже условно нормативных, но заметно выше результатов умственно отсталых детей;
4. дети, приближающиеся по показателям к результатам умственно отсталых детей.

Специальные исследования логического мышления старших дошкольников с ЗПР в аспекте общей способности к учению были предприняты У.В. Ульенковой [15]. Предлагаемые детям задания на обобщение, конкретизацию, классификацию, сравнение и индуктивно-дедуктивные умозаключения позволили автору сделать выводы об особенностях осуществления старшими дошкольниками с ЗПР элементарных мыслительных операций. Наиболее типичными для них оказались следующие характеристики: мыслительная деятельность не вызывает у детей позитивных эмоций; общие представления и элементарные житейские понятия, а также способы решения интеллектуальных задач без непосредственной опоры на предмет развиты слабо; целостность мыслительного процесса нарушена, отсутствует саморегуляция мыслительных действий; дети демонстрируют низкий уровень критичности, что проявляется в безусловно положительной оценке результата своей деятельности; затруднена вербализация процесса и результата мышления.





наиболее значимые для старшеклассников, сначала теряют свою ценность, но затем вновь повышается равнение на деловые качества, что свидетельствует о повышающемся уровне осознания важности учебно-познавательной деятельности. Важно отметить (Н.М. Трофимова, Е.В. Поленякина), что на протяжении подросткового возраста повышается внимание к качествам личности, в которых выражается отношение человека к себе [13].

С одной стороны старший школьник весь устремлен на себя, на свою личность, проявляется озабоченность тем, как ему вести себя, чтобы его личные потребности и интересы получили максимальное удовлетворение, с другой стороны – именно в ранней юности даже те школьники, которые в старших классах были довольно эгоистичны, стараются обособляться, находит свое конкретное выражение как в общении, так и в уединении. В уединении юноши проигрывают те многочисленные роли, которые недоступны им в реальной действительности, представляют себя в тех идеальных образах, которые им наиболее импонируют. Это, в частности, происходит в грезах, фантазиях, мечтах. Отсюда понятно, почему многие исследователи такое большое значение придают юношеским мечтам. «Юношеские мечты – важнейшие механизмы формирования ценностных ориентаций личности. Они создают многообразные «проективные ситуации», в которых юноши вырабатывают свое отношение к самым разнообразным фактам и явлениям в реальной жизни. Только на этой основе совершается дифференциация внешних объектов, т. е. возникает призвание к определенному виду трудовой деятельности, любовь к конкретной девушке (а не вообще к образу женственности), складывается установленный стиль жизни и поведения» [11]. Подобная склонность важна для развития личности. Мечты позволяют юноше предотвратить многие поступки, которые привели бы к нежелательным последствиям для него в обществе. Необходимо заметить, что потребность в уединении ни в коем случае не есть противопоставление коллективизму и социализации.

Психологами установлено (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, А.А. Леонтьев, Р.С. Немов), что «Потребность поступать в соответствии с полученным знанием появляется у старшеклассников тогда, когда это знание имеет для него личностный смысл, тогда оно является жизненно значимым. Такое отношение может формироваться на основе индивидуального опыта и в процессе сопереживания с опытом другим людей, чаще всего с героями художественным произведений. Именно поэтому на уроках огромное значение имеет использование в качестве фактического материала различных литературных источников (художественных и публицистических)» [2; 7; 10; 12].

При более сложных проблемах (почет, гордость, милосердие) должна преобладать информация учителя, опора на литературные источники, художественные произведения, предметы искусства. При менее сложных проблемах (благосклонность, почтение старших) следует опираться на личный опыт старшеклассников.

Наблюдение за жизнью классного коллектива поможет учителю увидеть результат уроков, определить, какие стороны деятельности, общения и отношений старшеклассников «западают», какой проблеме посвятить следующий урок, какой вариант проведения занятия выбрать.

Сказанное позволяет утверждать, что молодежь как особая социальная группа, выполняет конкретную предназначенную функцию в социальном

развитии своего поколения. Все нормы и ценности заимствуются молодежью из культуры взрослого общества. Общество сверстников в целом обучает старшеклассников практике нравственных норм поведения. Овладение ценностными ориентациями помогает старшекласснику достигнуть определенной внутренней независимости от взрослых, утвердить свое я. Для одних все предложенные ценности представляются одинаково значимыми, для других имеют разную степень важности, что позволяет им дифференцировать ценности, то есть выделять из них те, которые выступают для учащихся как главные или второстепенные цели жизни. Это дает основание говорить о том, что одни учащиеся имеют дифференцированную структуру ценностей (61%). Для остальных все предложенные ценности представляются одинаковыми по своему значению, и у них, следовательно, пока еще отсутствует дифференцированная структура ценностных ориентаций.

Согласно исследованиям К. Олпорта и М. Рокича, «необходимое условие формирования ценностных ориентаций – именно умение дифференцировать объекты. Однако при анализе данных выявилось, что даже у учащихся, умеющих дифференцировать ценности, эта способность выражена в разной степени: есть учащиеся со слабой дифференциацией, и учащиеся с высокой дифференциацией ценностей, которые принимают весь спектр оценок» [4]. Таким образом, по степени сформированности дифференциации все испытуемые разделяются на три основные группы:

1) учащиеся, имеющие в достаточной степени дифференцированную структуру ценностных ориентаций;

2) учащиеся, у которых дифференцированная структура ценностных ориентаций начинает формироваться;

3) учащиеся, у которых дифференцированная структура ценностных ориентаций еще не сложилась.

Рассматривая причины формирования ценностных ориентаций нельзя не упомянуть о возрастных и половых особенностях. У девушек и юношей старшей школы установлены разные структуры ценностных ориентаций. У девушек, например, в отличие от юношей ценности «интересная работа» и «любовь» доминирующие. Далее у них определена «счастливая семейная жизнь», «здоровье», «друзья». У юношей же наблюдается преимущественная ориентация на «хороших и верных друзей», затем «здоровье» и «активная деятельная жизнь». А.Г. Здравомыслов указывает, что ценностные ориентации являются важным элементом внутренней структуры личности, которые закреплены жизненным опытом каждого конкретного индивида и всей совокупностью его переживаний. Поэтому очень важен анализ индивидуальных особенностей формирования ценностных ориентаций старшеклассников. Он выявил, что в зависимости от развития и содержания ценностных ориентаций старшеклассников можно разделить на несколько групп:

1. Группа школьников, у которых с точки зрения принятых в нашем исследовании критериев, определяющих различную степень сформированности ценностных ориентаций, этот элемент личности еще не сформировался. Недостаточная сформированность основного механизма выделения ценностей препятствует этим учащимся осознанно выбирать и располагать в определенную иерархическую структуру те или иные ценности человеческой жизни в качестве главных целей. Следовательно, у





наблюдается в связи со стремлением ребенка к одушевлению, в первую очередь, неживой природы.

Результаты исследований Дж. Баттерворт, М. Харрис [1], И.Н. Погожиной [10], И.В. Савич [11] позволяют констатировать, что эгоцентризм мышления дошкольников проявляется, прежде всего, в их неумении выполнять логические операции сложения и умножения классов, систематически упорядочивать объекты по какому-либо признаку, понимать принцип сохранения количества при изменении формы объектов. Ж. Пиаже отмечал, что прямым результатом эгоцентризма детского мышления на дооперациональной стадии является его синкретизм, т.е. формирование детских представлений в форме глобальных субъективных схем, пренебрегающих объективными данными. Синкретизм базируется на ассимиляции детьми нового опыта посредством уже имеющихся у них старых схем.

Наличие синкретизма детского мышления ведет к появлению в нем феномена трансдукции, как перехода от частного к частному, минуя общее. По определению Е.А. Сергиенко [12], трансдукция представляется умственным опытом, не сопровождающимся опытом логики. Таким образом, ребенок не нуждается в доказательстве своих умозаключений, так как не обладает полным осознанием своих мыслительных операций. Неотъемлемой частью детского эгоцентрического мышления также является обнаруженный в исследованиях Ж. Пиаже феномен артифициализма, то есть вера дошкольников в возникновение предметов и явлений искусственным путем. В работах Л.Ф. Обуховой [7] причина анимизма и артифициализма в детском мышлении рассматривается как отсутствие у дошкольников сформировавшегося понимания причинно-следственных отношений. Дети до 7-8 лет смешивают отношения естественной причинности с отношениями намерения и его реализации.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является исследование проявлений отдельных феноменов Пиаже у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) в сравнении с нормально развивающимися старшими дошкольниками. Предпринятое исследование даст возможность расширить имеющиеся сведения об особенностях развития интеллектуальной сферы детей с данным типом дизонтогенеза и наметить эффективные пути коррекционно-развивающей работы с ними.

**Изложение основного материала статьи.** Изучение особенностей развития детей с ЗПР в современной психолого-педагогической науке носит многоаспектный характер: исследование личностной сферы [2], сотрудничества со взрослыми и сверстниками [3, 4, 5, 13], произвольности деятельности и психических процессов [16] и многое другое. Особенно значимыми в контексте нашего исследования являются научные работы, посвященные изучению особенностей развития словесно-логического мышления у дошкольников с ЗПР. Это исследования И.Н. Брокане, И.А. Коробейникова, Т.А. Стрекаловой, У.В. Ульенкова, Н.А. Шивирева, Г.Б. Шаумарова и других.

Так, в работе И.А. Коробейникова [6] указывается, что классификация предметов по родовой принадлежности и по принципу объединения родовых групп осуществляется дошкольниками с ЗПР весьма близко к показателям их

исследования проблемы эгоцентризма детского мышления. Анализируются результаты собственного исследования трансдукции, анимизма и артицифализма мышления у дошкольников с ЗПР в контексте теории развития интеллекта Пиаже.

*Ключевые слова:* дошкольники с задержкой психического развития, феномены Пиаже, эгоцентризм и анимизм детского мышления.

*Annotation.* The article presents the results of the study of certain Piaget's phenomena among senior preschool children with mental development delay in comparison with their normally developing peers. The authors discuss the studies on problems of egocentrism of children's thinking that exist in developmental and special psychology. The results of authors' own research on transduction, animism and artificialism of thinking related to preschool children with mental development delay in the context of Piaget's theory of cognitive development are analyzed.

*Keywords*: preschool children with mental development delay, Piaget's phenomena, egocentrism and animism of children's thinking.

**Введение.** Проблема развития познавательных способностей человека является одной из центральных в современной психологической науке. Одну из наиболее интересных, на наш взгляд, точек зрения на природу познания высказал в своей когнитивной теории Ж. Пиаже, который предполагал обязательное наличие принципиальных изменений на разных возрастных этапах развития человека. По его мнению, в каждом возрастном периоде формируется когнитивная структура, которая и определяет основу организации поведения или, так называемую, ментальную активность.

Процесс мышления Ж. Пиаже рассматривал как самопроизвольный переход от внешних действий к внутренним мыслительным операциям. Мышление ребенка, по его выражению, является некой промежуточной формой между аутентическим и социализированным мышлением. Оно носит эгоцентрический характер, то есть, оставаясь аутентическим по своей структуре, уже имеет социальную направленность.

Возраст от двух до семи лет в теории Пиаже соотносится с дооперациональной стадией развития интеллекта и представляет собой переход от сенсомоторного к первоначальным формам логического мышления. Основное интеллектуальное достижение дошкольного возраста – попытки производить мыслительный процесс в уме, во внутреннем психическом плане. Ребенок становится способен выполнять ментальные операции интуитивно, не осознавая их сущности и не выстраивая причинно-следственных отношений. Не совершенность такого мышления, как мы уже говорили, кроется в его эгоцентризме, т.е. в неспособности ребенка видеть ситуацию с точки зрения другого человека. По мнению Л.Ф. Обуховой [7] причина познавательной центрации заключается в недостаточной дифференцированности у дошкольника собственного «Я» и внешней реальности, в восприятии собственной точки зрения как абсолютной и единственно возможной.

Ограничение возможности произведения ментальных операций на стадии дооперационального интеллекта Ж. Пиаже объяснял такими особенностями детского мышления, как анимизм и эгоцентризм. Феномен детского анимизма объяснялся им как приписывание детьми неживым объектам качеств, свойственных живым. Другими словами, дети затрудняются в различении видимости и реальности. Ж. Пиаже считал, что такое положение вещей





старшеклассников этой группы отсутствуют ценностные ориентации почти полностью.

2. Обучающихся второй группы характеризует преимущественная ориентация на семью и работу с некоторым превышением семейно-бытовых ценностей. Таких старшеклассников по различным статистическим данным около 10%.

3. Учащихся третьей группы характеризует доминирование ценностей «гедонистического» характера. Они в основном ориентированы на свое здоровье, любовь, приятное проведение времени с друзьями, близкими. Их всего 20%.

4. У учащихся четвертой группы имеются устойчивые сбалансированные ориентации, прежде всего на работу и достижение семейного счастья, где значимость профессионально-творческих интересов превышает все остальные ценности. Этих учащихся отличает гражданская направленность их личностной позиции. Их 22%.

5. У учащихся пятой группы ориентации так же устойчивы, но направлены на собственную личность, на ценности, отражающие в основном индивидуальные интересы личности. Содержание их ценностных ориентаций позволяет охарактеризовать этих учащихся как «рационалистов с неудовлетворенными запросами».

**Выводы.** Таким образом, анализируя особенности формирования ценностных ориентаций старшеклассников в целом по результатам многочисленных исследований и собственных наблюдений, можно констатировать, что этот необходимый и важный элемент личностной структуры полностью сформирован лишь у одной трети старшеклассников. У 31% обучающихся ценностные ориентации только начинают вырабатываться, и пока еще нет оснований доказывать, что они превратились в устойчивое индивидуальное свойство человека. Существенна часть старших школьников еще не осмыслила свою жизненную позицию, свои воззрения, не установила своего личного отношения к ценностям окружающего мира. Как необходимый элемент структуры зрелой личности, ценностные ориентации школьников к началу юношеского возраста оказались недостаточно сформированными, что позволяет охарактеризовать степень их индивидуальной зрелости как не в полной мере соответствующую социальным и возрастным критериям формирования личности. Наличие определенной системы ценностей и приоритетов является необходимым психологическим условием для формирования такого значимого личностного образования, как зарождение зрелых жизненных планов, личностного и профессионального самоопределения старшеклассников. Но для того, чтобы понять закономерный характер процесса личностного самоопределения, недостаточно только выявить систему ценностных ориентаций обучающихся. Важно понять, в каком отношении они находятся во всей мотивационно-потребностной сфере личности: как соотносится между собой то, что человек ценит, сознательно считает наиболее важным, и то, чего он реально хочет, к чему преднамеренно или неосознанно стремится.

**Литература:**

1. Алексеев В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. М.: Наука. 2010. 226 с.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М.: Владос. 2014. 324 с.

3. Бекоева М.И. Особенности реализации поликультурного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. №4 (13). С. 22-24.
4. Везетиу Е.В. Индивидуальный стиль общения педагога, его влияние на уровень обучения, воспитания и развития личности // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №50-1. С. 69-76.
5. Волков Е.С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены видов деятельности. М.: Юрайт. 2012. 28 с.
6. К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности // Под ред. В.С. Мухиной. М.: Мысль. 2011. 118 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Академия. 2014. 316 с.
8. Крапивская Л.В. Личность и ее ценностные ориентации. М.: Владос. 2013. 218 с.
9. Кувалдина М.А., Низовских Н.А. Связь отношения к прошлому, настоящему и будущему с ценностными ориентациями старшеклассников // В сборнике: Психология отношений в постнеклассической парадигме. 2014. С. 65-67.
10. Леонтьев А.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл. 2012. 416 с.
11. Меркель Р.В. Взаимосвязь авторитарности с ценностными ориентациями личности // Психология обучения. 2011. №4. С. 87-93.
12. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов педагогических учебных заведений. М.: Владос. 2013. 424 с.
13. Трофимова Н.М., Поленякина Е.В. Формирование ценностных ориентаций учащихся в условиях школьной жизни. Учебно-методическое пособие. Воронеж: Модэк. 2001. 224 с.

**Педагогика**

**УДК: 81’42:371.321**

**кандидат педагогических наук Зотова Татьяна Юрьевна**
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

## ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СПОРА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ

*Аннотация*. В статье представлена характеристика жанровых параметров педагогического спора как профессионально значимого высказывания учителя; анализируется влияние ключевых компонентов ситуации взаимодействия педагога и обучающихся на характер протекания спора, его структуру и языковое воплощение.

*Ключевые слова:* педагогический спор, речевой жанр, жанровые признаки, учебно-речевая ситуация.

*Annotation.* The characteristic of genre parameters of the pedagogical dispute as professionally significant statement of the teacher is presented; the influence of the key components of the situation of interaction between the teacher and pupils on the nature of the dispute, its structure and language incarnation is analyzed.





специальных учреждений находятся в возрасте от 11 до 16 лет, а с другой стороны обусловлены спецификой социальной среды, в которой они находятся. Кроме того, многие подростки из специальных учреждений впервые оказались в ситуации изоляции, которая является сильнейшим фрустрирующим фактором, а также значительная часть подростков убеждена в том, что их поместили в специальные учреждения незаслуженно, что также может провоцировать ярко выраженные агрессивные и оппозиционные реакции.

Таким образом, выявленные личностные особенности свидетельствуют о том, что подростки, содержащиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа, представляют собой группу риска противоправного поведения и особенно нуждаются в своевременном коррекционно-воспитательном воздействии с целью предотвращения совершения ими дальнейших, более тяжких противоправных деяний.

**Литература:**

1. Психология девиантности. Дети. Общество. Закон: монография / под ред. проф. А.А. Реана. – М.: ЮНИТИ ЮНИТИ-ДАНА, 2016. – 479 с.
2. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» [Электронный ресурс]: consultant.ru. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/ (дата обращения: 22.03.2017).
3. Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации». [Электронный ресурс]: Интернет портал «Российская газета». URI: https://rg.ru/2016/06/28/profilaktika-dok.html (дата обращения: 03.11.2016).
4. Чернышкова М.Г., Дебольский М.Г. Криминальная субкультура в среде несовершеннолетних, содержащихся в местах лишения свободы, и профилактика ее распространения // Прикладная юридическая психология. – 2016. - №2. – С. 41-47

**Психология**

**УДК: 37.015.31 + 159.922.762**

**кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна**
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
**студент факультета психологии и педагогики**
**Суворова Екатерина Алексеевна**
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ФЕНОМЕНОВ ПИАЖЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Статья представляет результаты исследования некоторых феноменов Пиаже у старших дошкольников с задержкой психического развития в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Авторами обсуждаются имеющиеся в возрастной и специальной психологии

учреждений отличаются более выраженной агрессивностью, тревожностью и лабильностью, что согласуется с результатами, полученными по другим методикам и характеризует их как неуверенных в себе, впечатлительных, эмоционально неустойчивых, склонных к беспокойству и частым сменам настроения. Повышенные показатели спонтанности в группе осужденных подростков свидетельствуют о том, что они более импульсивны, склонны к необдуманным, рискованным действиям, которые имеют характер демонстративных и служат для поддержания авторитета и высокого статуса в группе.

Значение по шкале лидерство достоверно выше в группе осужденных подростков, что указывает на их большую самостоятельность, уверенность в себе, ориентацию на собственное мнение в принятии решений. Учащиеся специальных школ и училищ напротив характеризуются более высоким значением компромиссности, что свидетельствует об их неуверенности, стремлении избегать ситуаций жесткой конфронтации, тревожности, эмоциональной неустойчивости. Подростки стремятся к самоутверждению, но добиваются этого путем избегания конфликта с референтной группой.

**Выводы.** Итак, гипотезы исследования нашли свое экспериментальное подтверждение. Несовершеннолетние осужденные (а также несовершеннолетние, находящиеся в СИЗО) и подростки из специальных учреждений закрытого типа различаются по своим индивидуально-психологическим особенностям. Так, последние отличаются ярко выраженной эмоциональной неустойчивостью, они значительно более агрессивны, раздражительны, импульсивны, враждебно настроены к окружающим. В структуре личности подростков из специальных учреждений сильнее выражены психопатические черты. Вместе с тем, они испытывают большую неуверенность в себе, характеризуются более высоким уровнем тревожности, нейротизма, эмоциональной лабильности, депрессивности, шизоидности, психастении, проявляют большую откровенность в процессе исследования. В социальном взаимодействии подростки склонны прибегать к компромиссному поведению и избегают ситуаций жесткой конфронтации. Защитные реакции как правило реализуются в пассивно-оборонительном поведении с аффективными вспышками и являются следствием приписывания окружающим людям враждебности.

Несовершеннолетние осужденные, отбывающие наказание в воспитательных колониях, и содержащиеся в следственном изоляторе, характеризуются устойчивой тенденцией к неискреннему взаимодействию. Длительное нахождение подростков под влиянием криминальной субкультуры, среди сверстников с большим опытом противоправного поведения сформировало у них устойчивую склонность ко лжи, недоверие и подозрительность к окружающим. По сравнению с подростками из специальных учреждений закрытого типа они более самоуверенны, закрыты, эгоистичны, доминантны склонны к рискованным и спонтанным поступкам, проявляют выраженное стремление к лидерству и несколько лучше контролируют свои эмоции.

Можно предположить, что полученные в результате сравнительного анализа различия в индивидуально-психологических свойствах личности указанных категорий девиантных подростков с одной стороны, связаны с возрастными изменениями, поскольку значительное число подростков из





*Keywords:* pedagogical dispute, speech genre, genre features, educational-speech situation.

**Введение**. Изменения в системе современного высшего и школьного образования требуют пристального внимания к содержанию подготовки будущих учителей, особенно в аспекте формирования специфических профессиональных компетенций, к числу которых, на наш взгляд, следует отнести и компетенцию, связанную с отстаиванием своей точки зрения и моделированием конструктивного коммуникативного поведения в учебно-речевой ситуации спора.

Как известно, учитель-словесник в процессе педагогической деятельности целенаправленно формирует коммуникативную культуру своих учеников и, следовательно, должен являть собой некий речевой идеал, который подразумевает и наличие умений аргументировать свою позицию. Таким образом, вступая в дискуссионные отношения, педагог заведомо демонстрирует определенную модель речевого поведения в споре – образец для подражания, который усваивается и воспроизводится учащимися в дальнейшей коммуникативной практике как социальный опыт, позитивный или негативный, в зависимости от выбранного учителем речевого стиля.

По нашим наблюдениям, несмотря на то, что спор является непременным атрибутом педагогического взаимодействия, учителя зачастую используют ограниченный набор речевых тактик и языковых средств. При этом большинство преподавателей, как правило, используют в споре негативные средства влияния, действуя с позиции «сильного», «право имеющего» в силу своего статусно-ролевого положения коммуникативного лидера. Это превращает педагогическое *взаимодействие* в односторонний процесс *воздействия*, которое не всегда бывает эффективным в споре, так как исключает отношение к ученику как к личности – равноправному участнику профессиональной коммуникации. Низкий уровень коммуникативной компетентности учителя приводит к разрушению системы межличностных отношений в школе, снижению авторитета педагога и, в конечном итоге, к нарушению продуктивного учебно-воспитательного процесса. Следовательно, целенаправленное формирование специальных умений конструктивно вести спор в реальных учебно-речевых ситуациях может способствовать предупреждению и успешному разрешению конфликтов и оптимизации самого процесса обучения. Чтобы сформировать и совершенствовать эти умения, а следовательно, повысить уровень коммуникативной подготовки бакалавров и магистров образования, необходимо не только опираться на базовые психолого-педагогические знания студентов, но и учитывать особенности этой жанровой разновидности профессиональной речи педагога.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи – рассмотреть жанровое своеобразие и особенности функционирования педагогического спора в контексте профессиональной коммуникации педагога-словесника.

**Изложение основного материала статьи**. Изучение ряда лингвистических работ по теории речевых жанров (М.М. Бахтина, А. Вежбицкой, М.А. Гвенцадзе, В.В. Дементьева, К.Ф. Седова, М.Ю. Федосюка, Т.В. Шмелевой и др.) позволило нам выделить следующие факторы, имеющие для характеристики педагогического спора на уроке принципиальное значение: *содержания*; *коммуникантов*; *коммуникативной*

*интенции*; *подготовленности*; *будущего*; *формальной (структурно-композиционной и языковой) организации*; *временной протяженности.* Данные параметры, на наш взгляд, позволяют максимально полно охарактеризовать жанровую природу педагогического спора. Рассмотрим педагогический спор в учебно-речевой ситуации с учетом указанных аспектов.

*Фактор интенции.* Отметим, что педагогический спор с учениками – явление диалогической / полилогической речи, поэтому он характеризуется наличием ряда интенций всех его участников. В связи с тем, что в образовательно-воспитательном процессе учитель является коммуникативным лидером, мы считаем необходимым обратиться к анализу *основных интенций* именно педагога как ведущего «соавтора» педагогического спора.

Учитель в силу своей профессиональной деятельности решает на уроке *педагогические задачи*: обучающие, развивающие и воспитательные. Поэтому, реализуя частные цели в споре с учениками, педагог должен помнить о *многофункциональности своего высказывания*.

По мнению М.М. Бахтина, замысел обусловливает выбор жанровой формы, который «определяется спецификой данной сферы речевого общения, предметно-смысловыми (тематическими) соображениями, конкретной ситуацией речевого общения, персональным составом его участников и т. п.» [2, с. 256]. Проецируя данное высказывание Бахтина на профессиональную сферу отношений «учитель - ученик», мы можем определить те факторы ситуации педагогического общения, которые, на наш взгляд, влияют на определение коммуникативного намерения педагога в споре, а также корректируют его: *этап урока*; *количественно-качественный состав учащихся* (один ученик, группа, класс, возрастные и индивидуальные особенности); *предмет спора*; *уместность спора*. Приведём пример.

*На уроке литературы, посвященном изучению творчества В. Маяковского, одна из учениц бросает реплику: «Революционные поэты сейчас не в моде! Зачем нам забивать голову его стихами?!». Учитель в ответ: «Катюша, не будь столь категоричной в оценке Маяковского. Почему ты так уверенно заявляешь, что он революционный поэт? Ты знакома с его творчеством?.. Ребята, кто еще согласен с Катериной?.. Что ж, я предлагаю вам прочитать хотя бы один том из его собрания сочинений и найти стихотворения, которые вы бы не назвали «революционными», а на следующем уроке мы продолжим спор…».*

В данном споре с учениками учитель реализует несколько интенций: вызвать интерес к личности творца и его творчеству; нейтрализовать возможный конфликт; сформировать неоднозначное отношение к явлениям действительности и научить создавать аргументативное высказывание, соблюдая культуру дискуссионного общения. Намерения педагога были обусловлены прежде всего тематикой самого спора (отношение к творчеству поэта), этапом урока (учитель только обозначил тему урока), а также противостоянием группы учеников.

Таким образом, можно заключить, что педагогический спор с учениками характеризуется *комплексной интенцией*. *Коммуникативное намерение* педагога в таком споре обусловливается его *содержанием* (тематикой), *характером протекания* самого спора, *особенностями учебно-воспитательной ситуации* и *адресата*. В свою очередь, учет специфики интенции учителя в педагогическом споре способствует адекватному выбору аргументов,





чувствительных, неуверенных в себе, склонных к волнению и фиксации на негативных событиях.

Обратимся к результатам сравнительного анализа черт личности двух групп испытуемых, обследованных по опроснику ИТО (

Таблица *5*).

*Таблица 5*

**Результаты сравнительного анализа двух групп девиантных подростков, обследованных по опроснику ИТО**

| Наименование показателя | Т-критерий | Уровень значимости $P \leq 0,05$ | Среднее значение | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Группа I N=119 | Группа II N=152 |
| Ложь | -4,461 | 0,000* | 2,975 | 4,013 |
| Аггравация | 4,012 | 0,000* | 2,941 | 1,974 |
| Экстраверсия | -1,891 | 0,060 | 5,664 | 6,145 |
| Интроверсия | 1,463 | 0,145 | 4,605 | 4,263 |
| Спонтанность | -2,619 | 0,009* | 4,924 | 5,454 |
| Агрессивность | 2,032 | 0,043* | 5,580 | 5,191 |
| Ригидность | 0,661 | 0,509 | 5,445 | 5,322 |
| Сензитивность | -0,332 | 0,740 | 4,639 | 4,711 |
| Тревожность | 1,969 | 0,050* | 5,176 | 4,763 |
| Лабильность | 2,177 | 0,030* | 5,857 | 5,434 |
| Лидерство | -2,753 | 0,006* | 10,588 | 11,592 |
| Неконформность | -0,443 | 0,658 | 10,504 | 10,645 |
| Конфликтность | 1,592 | 0,113 | 11,025 | 10,520 |
| Индивидуализм | 1,572 | 0,117 | 10,050 | 9,592 |
| Зависимость | 0,784 | 0,434 | 9,244 | 8,980 |
| Конформность | 1,306 | 0,193 | 9,815 | 9,355 |
| Компромиссность | 2,696 | 0,007* | 11,034 | 10,197 |
| Коммуникативность | -,154 | 0,878 | 11,521 | 11,579 |

*Примечание: «*» - значимые различия между группами при $P \leq 0,05$*

Из представленной таблице видно, что различия между группами получены по следующим показателям: «ложь», «аггравация», «спонтанность», «агрессивность», «тревожность», «лабильность», «лидерство», «компромиссность».

В группе несовершеннолетних осужденных сохраняется тенденция к более неискреннему поведению и стремлению скрыть имеющиеся у них недостатки и проблемы, что выражается в повышении среднего значения по шкале «лжи». Вместе с тем уровень аггравации выше в группе учащихся специальных учреждений, то есть они проявляют большую взволнованность и напряженность в процессе исследования. Подростки из специальных

Анализ данных сравнительного анализа двух групп испытуемых, обследованных по опроснику FPI (Таблица 4), позволил установить достоверно значимые различия по следующим параметрам: «спонтанная агрессивность» «депрессивность», «раздражительность», «открытость», «эмоциональная лабильность».

*Таблица 4*

**Результаты сравнительного анализа двух групп девиантных подростков, обследованных по опросникуFPI (форма В)**

| Наименование показателя | Т-критерий | Уровень значимости P≤0,05 | Среднее значение | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Группа I N=119 | Группа II N=152 |
| Невротичность (I) | 1,814 | 0,071 | 7,118 | 6,276 |
| Спонтанная агрессивность (II) | 3,017 | 0,003* | 6,739 | 5,645 |
| Депрессивность (III) | 4,761 | 0,000* | 7,319 | 5,533 |
| Раздражительность (IV) | 3,937 | 0,000* | 6,462 | 5,316 |
| Общительность (V) | -0,521 | 0,603 | 8,723 | 8,901 |
| Уравновешенность (VI) | -0,650 | 0,516 | 5,487 | 5,638 |
| Реактивная агрессивность (VII) | 1,794 | 0,074 | 5,387 | 4,921 |
| Застенчивость (VIII) | 0,719 | 0,473 | 4,353 | 4,151 |
| Открытость (IX) | 6,261 | 0,000* | 10,059 | 8,289 |
| Экстраверсия-интроверсия (X) | 1,562 | 0,119 | 7,723 | 7,322 |
| Эмоциональная лабильность (XI) | 4,069 | 0,000* | 7,126 | 5,711 |
| Маскулинизм – феминизм (XII) | 1,449 | 0,149 | 8,765 | 8,362 |

*Примечание: «*» - значимые различия между группами при P ≤ 0,05*

Все значения по указанным показателям достоверно выше в группе подростков, содержащихся в специальных учреждениях закрытого типа. Повышенное значение по шкале спонтанной агрессивности и раздражительности характеризует подростков из специальных школ и училищ как более агрессивных, импульсивных, склонных к аффективным реакциям по отношению к окружающим. Повышенная эмоциональная лабильность у данной категории подростков указывает на неустойчивость эмоциональных реакций, склонность к быстрой смене настроения от приподнятого до депрессивного. Подростки из специальных учреждений более открыты и испытывают потребность в близком доверительном общении и поддержке. Повышение показателя депрессивности характеризует их как более





языковых средств и речевых тактик, помогающих ее реализовать.

*Фактор коммуникантов.* Учитывая, что речевой жанр «конструируется автором, «разыгрывается» им в соответствии в его замыслами и речевым мастерством» [11, с. 43], необходимо обозначить параметры характеристики адресанта в педагогическом споре. Профессиональная позиция учителя обязывает его стать *коммуникативным лидером* в споре, поскольку в процессе педагогического общения он несет повышенную речевую ответственность за его результат. Что помогает педагогу занять позицию коммуникативного лидера в споре? Во-первых, учитель как участник педагогического спора, на наш взгляд, должен обладать не только традиционными *аргументативными умениями*, но и *специфическими* для педагогического спора с учащимися: адекватно оценивать предконфликтные и конфликтные ситуации педагогического спора; оперативно ориентироваться в изменяющихся условиях педагогического спора; уместно использовать конструктивные речевые тактики, соответствующие конкретной ситуации педагогического спора; учитывать психологические особенности учеников; прогнозировать результат педагогического спора и его последствия; анализировать речевое поведение, в том числе и собственное, с точки зрения уместности, эффективности и конструктивности применяемых элементов аргументации и речевых тактик.

*Сознательная установка на конструктивное ведение и решение спора* - основная характеристика поведения педагога в споре на уроке. Любая ошибка учителя (различные формы агрессии, игнорирование мнений учеников, нарушение этических норм и т.д.) при разрешении спорной ситуации может породить новые споры и, возможно, привести к затяжным конфликтам.

Во-вторых, учитель должен характеризоваться определенными *профессионально-личностными качествами*, к которым исследователи относят «личностные качества, которые обеспечивают взаимодействие между людьми, понимание людей и эффективное воздействие на них, установление контактов, организацию совместной деятельности» [5, с. 143].

В-третьих, педагог должен обладать *коммуникативной компетентностью* как обязательным условием его профессионализма, предполагающего сохранение лидерства учителя в споре с учениками. Её определяют как способность к эффективному общению и сформированность коммуникативных умений, основу которых составляют два аспекта: умение использовать личностные качества для достижения коммуникативной цели и владение вербальной и невербальной технологией общения.

В педагогическом общении в целом и в педагогическом споре как одной из его ситуаций, в частности, большое значение имеет *адресованность* речи. Изучая речевые жанры, исследователи обращают внимание на то, что «любое речевое произведение имеет своего адресата, роль которого в тексте определяется тем, что он обусловливает в той или иной мере коммуникативную природу речевого произведения» [8, с. 97]. Вступая в спор, педагог ориентируется на конкретного адресата - ученика, и специфика ученической аудитории определяет характер высказывания педагога в споре – его *полиадресность*. Обращаясь к ученику-оппоненту, учитель воздействует на весь класс, который является *косвенным адресатом*: присутствие других учеников делает их из простых наблюдателей участниками спора, и любые речевые действия педагога будут адресованы им. Кроме того, мы считаем

уместным ввести в систему адресата в педагогическом споре понятие *«перспективный» адресат*, так как из объекта воздействия учителя ученик становится субъектом воздействия на своих одноклассников, друзей, родителей, других учителей и т.д.

В целом концепция адресата в педагогическом споре предполагает ряд характеристик, которые, на наш взгляд, должен учитывать педагог. К ним относятся *количество участников*, *уровень культурно-образовательной и риторической (коммуникативной) подготовки*, *возраст, пол, интересы, нужды, настроения*, при этом ведущим параметром адресата мы определяем *возрастную характеристику* школьников - оппонентов. Учет этих экстралингвистических факторов, на наш взгляд, позволит учителю выбрать наиболее уместные речевые стратегии и тактики ведения спора.

Как отмечают лингвисты, «для образа автора (адресанта) едва ли не на первом месте стоят его отношения с адресатом, это, так сказать, портрет на фоне» [11, с. 93-94]. Продолжая эту мысль, мы приходим к выводу, что образ учителя в полной мере формируют его отношения с учениками. Учитель, способный воспринимать учащихся как равноправных партнеров в споре, является для них авторитетом, и наоборот, педагог, который стремится разрешить спор авторитарными способами, никогда не будет оцениваться позитивно.

*Фактор содержания.* Согласно лингвистическим исследованиям, текст – единица речевой коммуникации, обладающая относительным единством смысла, смысловая цельность текста обеспечивается, прежде всего, *темой высказывания*, под которой понимается «смысловое ядро текста, конденсированное и обобщенное содержание текста» [4, с. 24]. Как и любое речевое произведение, спор имеет тему: каждое высказывание, отдельная реплика участников подчинены основной теме, обеспечивая тем самым смысловую цельность спора. Как показал анализ доступных нам ситуаций педагогического спора, среди всего их многообразия можно выделить по тематике *пять групп* педагогических споров, каждая из которых характеризуется определенным набором аргументов, речевых тактик: *оценочные,* связанные с разногласиями по поводу оценки знаний учащихся по предмету; *дисциплинарные,* предполагающие управление поведением учеников; *морально-этические,* основанные на оценке поступков и суждений школьников; *методические,* возникающие при несогласии учащихся с манерой общения или методикой преподавания учебной дисциплины; *учебные,* обусловленные изучением предметного материала.

Таким образом, тематика педагогического спора напрямую связана с деятельностью педагога на уроке, его профессионально-личностными качествами, возрастными особенностями учащихся и непосредственно влияет на определение коммуникативной интенции учителя в каждом конкретном споре: так, в оценочном споре важно доказать объективность оценки знаний, снять конфликтность, продемонстрировать образец выполнения заданий; в учебном – заинтересовать темой урока, творчеством писателя, активизировать интеллектуально-речевую деятельность и т. д.

*Фактор будущего.* Рассматривая данный фактор относительно педагогического спора, не можем не согласиться с тем, что «высказывание с самого начала строится с учетом возможности ответных реакций, ради которых она, в сущности, и создается» [2, с. 275]. Поэтому педагог, вступая в





В группе учащихся специальных учреждений показатели по шкале «психопатии» достоверно значимо превышают оценки в группе осужденных, что указывает на их большую социальную дезадаптированность, агрессивность, негативизм и эгоизм по отношению к окружающим. Значение по шкале «паранойи» также достоверно выше в группе подростков из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа, что характеризует их как более обидчивых, агрессивных, ригидных, злопамятных, склонных к накоплению аффекта. Значение по шкале «психастении» также выше в группе воспитанников специальных учреждений, что отражает их большую чувствительность, податливость стороннему влиянию, внутреннюю неуверенность в себе, тревожность. В стрессовой ситуации они более склонны к компромиссному поведению, ведомости, избеганию конфронтации.

Среднее значение по шкале «шизоидности» достоверно выше в группе учащихся специальных школ и училищ, то есть они более погружены в свой внутренний мир, хуже понимают чувства и мысли окружающих, испытывают трудности в межличностном взаимодействии. Повышение показателей по шкале «гипомании» у данной категории подростков характеризует их как, более активных, деятельных, энергичных, легкомысленных, склонных не замечать трудности.

Результаты сравнительно анализ индивидуально-психологических свойств подростков, обследованных по опроснику EPQ (Таблица 3), показали, что достоверно значимые различия между двумя группами несовершеннолетних правонарушителей обнаружены по следующим показателям: «психотизм», «нейротизм», «ложь».

*Таблица 3*

**Результаты сравнительного анализа двух групп девиантных подростков, обследованных по опроснику Г. Айзенка EPQ**

| Наименование показателя | Т-критерий | Уровень значимости P≤0,05 | Среднее значение | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Группа I N=119 | Группа II N=152 |
| Психотизм | 3,937 | 0,000* | 8,387 | 6,750 |
| Экстраверсия-интроверсия | 1,505 | 0,134 | 16,471 | 15,717 |
| Нейротизм | 4,611 | 0,000* | 14,966 | 11,895 |
| Ложь | -5,662 | 0,000* | 9,849 | 12,763 |

*Примечание: «*» - значимые различия между группами при P ≤ 0,05*

Среднее значение по шкале «лжи» выше в группе осужденных подростков, что характеризует их как более неискренних и согласуется с данными, полученными по другим методикам. Психотизм и нейротизм достоверно выше в группе подростков, содержащихся в специальных учреждениях закрытого типа, что свидетельствует об их большей дезадаптированности, эмоциональной неустойчивости, тревожности, стремлению к независимости, склонности к риску и аффективным реакциям.

Результаты сравнительного исследования черт личности несовершеннолетних по опроснику «Мини-мульт» (

Таблица *2*) показали, что несовершеннолетние осужденные (а также подростки, содержащиеся в СИЗО) и учащиеся специальных учреждений закрытого типа различаются между собой по следующим показателям: «ложь», «достоверность», «коррекция», «психопатия», «паранойя», «психастения», «шизоидность», «гипомания».

*Таблица 2*

**Результаты сравнительного анализа двух групп девиантных подростков по опроснику «Мини-мульт»**

| Наименование показателя | Т-критерий | Уровень значимости P≤0,05 | Среднее значение | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Группа I N=119 | Группа II N=152 |
| Ложь (L) | -5,075 | 0,000* | 1,118 | 1,822 |
| Достоверность (F) | 2,972 | 0,003* | 6,176 | 5,322 |
| Коррекция (K) | -4,937 | 0,000* | 5,387 | 7,039 |
| Ипохондрия (Hs) | 1,335 | 0,183 | 5,076 | 4,638 |
| Депрессия (D) | -,303 | 0,762 | 6,706 | 6,816 |
| Истерия (Hy) | -1,919 | 0,056 | 9,311 | 10,007 |
| Психопатия (Pd) | 2,463 | 0,014* | 8,916 | 8,151 |
| Паранойя (Pa) | 2,524 | 0,012* | 6,059 | 5,283 |
| Психастения (Pt) | 3,985 | 0,000* | 8,261 | 6,586 |
| Шизоидность (Sc) | 4,624 | 0,000* | 10,176 | 7,809 |
| Гипомания (Ma) | 5,376 | 0,000* | 7,193 | 5,737 |

*Примечание: «*» - значимые различия между группами при P ≤ 0,05*

В группе осужденных подростков получены достоверно более высокие значения по шкале «лжи» и «коррекции», что свидетельствует о более выраженном у них стремлении скрыть истинную информацию о себе, а также указывает на активизацию защитных механизмов. Данные результаты, по-видимому, являются следствием негативного влияния криминальной субкультуры. Пребывание подростков в воспитательной колонии и следственном изоляторе среди лиц с большим криминальным опытом послужило формированию у них склонности ко лжи как своеобразного механизма защиты от воздействия окружающих. При этом значение по шкале «достоверности» выше в группе подростков из специальных закрытых учреждений, что свидетельствует об их большей взволнованности, внутренней напряженности, неуверенности в себе.





педагогический спор, берет на себя тем самым ответственность за возможные последствия спора и своего коммуникативного поведения в нем. В целом можно говорить о том, что педагогическая деятельность ориентирована на будущее. Учитель, взаимодействуя с учениками и воздействуя на них, формирует в их сознании систему ценностей, определенные модели поведения.

Используя речевые тактики в педагогическом споре, выбирая арсенал аргументов, учитель может и должен, на наш взгляд, прогнозировать ответные действия своих воспитанников. При этом как позитивная, так и негативная реакции могут быть моментальными или отсроченными во времени, явными или скрытыми. Приведём пример.

*Урок литературы. Учитель раздает тетради с сочинениями. Ученица с удивлением обнаруживает, что у нее в тексте ничего не исправлено, но стоит «2».*

*- А почему у меня «2»? Нет же ни одной ошибки!*

*- Вика, я не ставлю другие отметки за списанное из сборника сочинение!*

*- Я не списывала!*

*- Вика! (укоризненно качает головой).*

*Девочка замолкает, но видно, что она расстроена.*

*- Вика, у тебя есть возможность переписать сочинение и получить другую отметку…*

*- Не буду я ничего переписывать, я уже написала!*

*Учительница, пожав плечами, с минуту смотрит на девочку, а затем продолжает урок, как будто ничего не произошло.*

*Через пять дней ученица принесла новое сочинение.*

*- Молодец, Вика, я знала, что ты найдешь в себе смелость признать свою ошибку. Но больше так не поступай! Договорились?*

*- Хорошо.*

Как видим, в приведенной ситуации позитивная реакция ученицы имела отсроченный, но вполне явный характер.

*Фактор подготовленности речи.* Устной речи, в условиях которой реализуется педагогический спор, присуща высокая степень импровизационности. В связи с этим в педагогическом споре находят отражение характерные *черты устной спонтанной речи*: незаконченность фраз, иногда их аграмматичность, неравномерная паузация, хезитация, частые повторы, самоперебивы, широкое употребление присоединительных и вставных конструкций, вводных слов, использование интонации как показателя коммуникативного членения и др.

Анализ ситуаций педагогического спора показал, что он является спонтанным или частично подготовленным (прежде всего коммуникативным и профессиональным опытом учителя) жанром. Так, в ситуации, когда педагогический спор выступает в качестве приёма изучения учебного материала, учитель продумывает его стратегию, но элемент спонтанности со стороны класса всегда будет присутствовать, поскольку в диалоговом общении «роль адресата … является активной, восприятие информации сопровождается теми или иными коммуникативными реакциями» [6, с. 16]. Таким образом, можно говорить о том, что педагогический спор представляет собой преимущественно *спонтанное высказывание с элементами продуманных «заготовок»* со стороны педагога. Их включение в речь обусловливается наличием опыта учителя, частотностью, повторяемостью ситуаций

педагогического спора проверенной действенностью, а также условиями ситуации общении.

*Фактор формальной (структурно-композиционной и языковой) организации.* Очевидно, характеризуя формальную организацию педагогического спора, следует обратить внимание на специфику устного учебно-воспитательного диалога (полилога), его структурное, композиционное построение и особенности языкового воплощения.

Принимая во внимание, что восприятие устного текста опирается не только на языковые факторы, учитывая результаты анализа речи педагогов в процессе спора, можно отметить роль паралингвистических средств речи, которые обладают своей собственной внеязыковой семантикой и благодаря этому придают речи дополнительные оттенки смысла. Так, в педагогическом споре основной смысл высказывания сопровождается значительным объемом дополнительной информации, передаваемой самой ситуацией общения: средства ее передачи (интонация, мимика, жесты, поза, дистанция и др.) могут восприниматься как приемы воздействия, отражение эмоционального состояния или выражение сомнения, несогласия, неодобрения и т.д. Таким образом, особенности речи участников педагогического спора во многом обусловлены устной формой его реализации.

В аспекте известных разновидностей речи мы определяем педагогический спор как *полилогическое* речевое произведение, рассматривая само понятие «полилог» в русле теории диалога. Непринципиальность различий между полилогом и диалогом отмечает Т.Г. Винокур: «Количество говорящих … не является дифференциальным признаком оппозиции «диалог-полилог»: элемент «диа» указывает на их общий признак – мену ролей говорящих и слушающих в противовес монологу» [7, с. 381]. Соглашаясь с мнением ученого, вместе с тем мы не станем отрицать того факта, что в условиях полилога (по сравнению с условиями диалога) наблюдается ряд экстралингвистических и лингвистических особенностей: видоизменение коммуникативных ролей участников; ситуативная связанность; сложное взаимодействие реплик, разрыв диалогических единств, высокая степень спонтанности. По нашим наблюдениям, педагогический спор как полилог представляет собой последовательно реализуемую участниками коммуникации текстовую цепочку: монолог (отдельные высказывания участников) – диалог (вопросно-ответное диалогическое общение, реплики-стимулы и реплики-реакции) – полилог (совокупность всех высказываний, реплик коммуникантов).

Ведущей структурно-смысловой моделью педагогического спора является *аргументативный текст*, под которым понимается высказывание, в котором содержится «объяснение каких-либо фактов, событий с указанием причинно-следственных связей» [3, с. 276]. Таким образом, аргументативный текст – такая структурно-смысловая модель текста, в которой доказывается или опровергается какое-либо утверждение, что и происходит во время педагогического спора. Чаще всего в речевых произведениях, в том числе и в споре с учениками, фрагменты разных типов речи представлены в соединении, их выбор будет зависеть от многих причин – от темы, замысла коммуниканта, тех аргументов и речевых тактик, которые педагог может использовать в качестве доказательства. Таким образом, мы можем говорить о том, что в споре как особом речевом произведении, в основе которого лежат оценочное отношение к предмету обсуждения и аргументация разных точек зрения,





Анализ данных, полученных по методике А. Басса и А. Дарки (

Таблица *1*) позволил установить достоверно значимые различия между двумя группами несовершеннолетних правонарушителей по всем показателям методики: «физическая агрессия», «вербальная агрессия», «косвенная агрессия», «негативизм», «раздражительность», «обида», «подозрительность», «чувство вины», «индекс агрессивности», «индекс враждебности».

*Таблица 1*

**Результаты сравнительного анализа двух групп девиантных подростков по методике А. Басса и А. Дарки**

| Наименование показателя | Т-критерий | Уровень значимости $P \leq 0,05$ | Среднее значение | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Группа I N=119 | Группа II N=152 |
| Физическая агрессия | 4,391 | 0,000* | 7,210 | 5,901 |
| Вербальная агрессия | 3,830 | 0,000* | 8,176 | 7,046 |
| Косвенная агрессия | 5,600 | 0,000* | 5,168 | 3,875 |
| Негативизм | 5,764 | 0,000* | 3,336 | 2,368 |
| Раздражительность | 5,796 | 0,000* | 6,487 | 4,770 |
| Обида | 3,628 | 0,000* | 5,067 | 4,303 |
| Подозрительность | 2,851 | 0,005* | 5,975 | 5,283 |
| Чувство вины | 2,905 | 0,004* | 6,866 | 6,197 |
| Индекс агрессивности | 5,714 | 0,000* | 20,555 | 16,816 |
| Индекс враждебности | 3,766 | 0,000* | 11,042 | 9,612 |

*Примечание: «*» - значимые различия между группами при $P \leq 0,05$*

Представленные данные показывают, что значения по всем показателям методики значительно выше в группе девиантных подростков из специальных учреждений. Они характеризуются достоверно более высоким уровнем агрессивности и враждебности в сравнении с несовершеннолетними осужденными (подростками, содержащимися в СИЗО). Полученные результаты могут быть следствием эффекта социальной желательности и неискренности несовершеннолетних осужденных, которые отличаются большей скрытностью, недоверчивостью и замкнутостью, чем правонарушители из специальных учреждений. Пребывание в условиях жестких ограничений и дисциплины воспитательной колонии формирует у подростков привычку скрывать и подавлять свои агрессивные проявления. Кроме того, значительную часть учащихся специальных учреждений закрытого типа составляют подростки в возрасте от 11 до 16 лет, эмоционально-волевая сфера которых находится в процессе формирования. Особенности протекания нервных процессов в пубертатный период развития делают поведение подростков плохо контролируемым и аффективным.

являются специальные учреждения закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением. Авторами приводятся данные ведомственной статистики, согласно которой доля осужденных несовершеннолетних, ранее содержавшихся в специальных школах или специальных профессиональных училищах закрытого типа, в 2013 г. составляла 8,55 %, в 2014 г. – 6,94 % [4].

В описываемом исследовании проверялись следующие гипотезы:

1. Несовершеннолетние осужденные (а также несовершеннолетние, содержащиеся в СИЗО) отличаются от подростков-правонарушителей, содержащихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа структурой индивидуально-психологических особенностей.

2. Подростки, содержащиеся в специальных учреждениях, составляют группу особого риска криминального поведения.

Объект исследования составили несовершеннолетние правонарушители в количестве 271 человека (188 подростков мужского пола, 83 подростка женского пола) в возрасте от 11 до 18 лет (средний возраст M=16), которые в зависимости от сравнительной группирующей были объединены в две группы: Группа I - подростки мужского и женского пола, обучающихся в специальных профессиональных училищах и школе закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением (119 человек); Группа II - несовершеннолетние осужденные мужского и женского пола, отбывающие наказание в воспитательных колониях а также содержащиеся в следственном изоляторе (152 человека).

Согласно п. 4 ст. 15 Федерального закона № 120 от 24.06.1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа помещаются несовершеннолетние в возрасте от 11 до 18 лет, в том случае, если они: 1) к моменту совершения общественно опасного деяния не достигли возраста, с которого наступает уголовная ответственность; 2) достигли возраста, предусмотренного ч.1 или ч.2 ст. 20 УК РФ, но не подлежат уголовной ответственности в связи с тем, что вследствие отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством, во время совершения общественно опасного деяния не могли в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими; 3) осуждены за совершение преступления средней тяжести или тяжкого преступления и освобождены судом от наказания в порядке, предусмотренном ч.2 ст. 92 УК РФ. В первых двух случаях основанием для содержания несовершеннолетнего в специальном учреждении является постановление судьи, в последнем – приговор суда.

Методикой исследования являлось психологическая диагностика с использованием батареи личностных тестов: личностный опросник Г. Айзенка EPQ, опросник уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки, индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик (ИТО), личностный опросник «Мини-мульт» (сокращенный вариант миннесотского многоаспектного личностного опросника MMPI) в адаптации Ф.Б. Березина и М.П. Мирошникова, многофакторный личностный опросник FPI (форма В). Полученные данные обрабатывались при помощи пакета прикладных программ IBM SPSS STATISTICA (версия 23.1). Для оценки различий между двумя группами подростков-правонарушителей был использован Т - критерий Стьюдента для независимых выборок при допустимом уровне значимости $p \leq 0,05$.





преобладающим функционально-смысловым типом речи будет аргументативный текст, который, однако, может включать элементы описания и повествования.

Обратимся к другому аспекту исследования структурной организации педагогического спора и рассмотрим его *жанровое наполнение*. Анализ образцов доказывает, что педагогический спор объединяет в себе фрагменты других жанров. Так, учитель в споре с учениками может применять *согласие, возражение, притчу, анекдот, просьбу* и другие жанры. Они используются в функции аргументов, иллюстраций мнения преподавателя. Следовательно, педагогический спор можно отнести к *комплексным жанрам*, под которыми подразумеваются «типы текстов, состоящие из компонентов, каждый из которых … обладает относительной завершенностью и представляет собой текст определенного жанра» [10, с. 104]. Специфика педагогического спора как комплексного жанра состоит в том, что *его структуру наполняют фрагменты жанров, представленных разными коммуникантами* (в нашем случае – учителем и учениками). Отметим, что присутствие фрагментов других жанровых моделей обусловлено самой структурой педагогического спора как полилогического высказывания, необходимостью убедительно обосновать свою позицию в споре и воздействовать на оппонентов (в большей мере это относится к речи педагога).

Соглашаясь с учеными, что «смысловые различия между отдельными речевыми жанрами получают формальное выражение благодаря разнице в их языковом воплощении» [9, с. 69], обратимся к следующему аспекту в характеристике педагогического спора с точки зрения формальной (структурно-композиционной и языковой) организации – к его *языковому оформлению*.

Педагогический спор так же, как обычный спор, характеризуется наличием своеобразных *средств выражения логической связи* между отдельными высказываниями участников спора: союзов с уступительным и причинно-следственным значениями и вводно-модальных слов со значением порядка перечисления (*во-первых, во-вторых* и т.д.) и вывода, обобщения (*таким образом, итак, наконец* и др.). Как удалось установить, педагогическому спору присущи и другие *языковые черты*: активное использование субъективных языковых конструкций, способствующих смягчению категоричности и, следовательно, снятию конфликтности в отношениях с учениками; переплетение элементов разговорного, публицистического и научного (научно-учебного) стилей; наличие *опорных конструкций* (речевых стереотипов), придающих связность и целостность тексту спора и выполняющих *функции* ввода тезиса в аргументативный текст (*Я считаю…, На мой взгляд,…* и др.), введения аргументов и ссылок на авторитет, на источник, на общее мнение (*Как считает…; По словам…* и т.д.), введения вывода (*Итак, подведем итог…; Таким образом,…* и др.), выражения согласия (например, *Я готов с этим согласиться…; Нельзя не согласиться с этим…; Да, это действительно так…* и т.д.), выражения возражения (*Не могу согласиться с вами…; У меня другая точка зрения…* и т.п.).

Следует отметить, что, по нашим наблюдениям, на выбор определенных языковых средств значительное влияние оказывает *этикетный характер* педагогического общения, обусловленный профессиональными рамками статусно-ролевых взаимоотношений. Языковые средства, в свою очередь,

влияют на характер протекания педагогического спора. В связи с этим важной, на наш взгляд, является информация о *речевых тактиках*, используемых педагогом в педагогическом споре для достижения коммуникативной интенции.

Большинство ученых (И.Н. Борисова, Е.М. Верещагин, Б.Ю. Городецкий, О.С. Иссерс, В.Г. Костомаров, Е.М. Лазуткина и др.) трактует *речевую тактику* как одно или несколько речевых действий в рамках «общей генеральной линии» (стратегии). Анализ речевого поведения учителей в споре с учениками позволил выделить *по характеру воздействия на собеседников* и на сам процесс спора ***конструктивные*** (похвала, компромисс, проявление огорчения, тактика «третейского суда», частичное согласие и др.) и ***деструктивные*** речевые тактики (насмешка, ответная агрессия, приказ в грубой форме, категоричное заявление, припоминание прошлых ошибок и т.д.).

Учитель, использующий в своей речевой практике конструктивные тактики, как правило, снимает конфликтность ситуации спора, мягко выражает несогласие и воздействует на учеников, одновременно демонстрируя определенную культуру, которая впоследствии может быть взята учениками за модель поведения в аналогичных условиях. Деструктивные тактики, напротив, усиливают стрессогенный характер спора и нарушают процесс педагогического взаимодействия. В педагогическом споре, на наш взгляд, педагог должен моделировать свое поведение с помощью конструктивных речевых тактик, способствующих эффективности общения, снимающих конфликтность в отношениях.

Наряду с прямыми речевыми тактиками в педагогическом споре особую значимость приобретают *косвенные приемы воздействия* на учащихся. Их уместность в качестве способов воздействия в педагогическом споре определяется тем, что они не столь категоричны, по сравнению с прямыми, и обеспечивают «свободу коммуникативного выбора адресату, позволяя ему самому определить ответную реакцию на уровне содержания речи, пантомимики и тональности звучания голоса» [1, с. 91]. Приведём пример использования учителем косвенного приёма воздействия в ситуации спора.

*Ученики долго доказывают учителю, что они не списывали работу друг у друга. Учитель, видевший, как всё происходило, отказывается исправлять отметки. Расстроенные ученики резко разворачиваются и идут на свои места, что-то бормоча себе под нос. Учитель посмотрел им вслед, тяжело вздохнул и произнес:* ***«И пошли они, солнцем палимы, повторяя…»****. Класс, не так давно изучавший поэму Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», рассмеялся, не выдержали и сами инициаторы спора о «несправедливости оценки».*

Педагог с помощью *умолчания* намекает своим оппонентам на необоснованность их претензий и помогает разрядить напряженную обстановку.

Итак, с точки зрения фактора формальной организации педагогический спор предстает как диа- или полилогическое высказывание, структурная наполненность которого проявляется в сложном синтаксическом взаимодействии отдельных реплик. Ведущей структурно-смысловой моделью в педагогическом споре является аргументативный текст. Кроме того, педагогический спор предполагает использование системы конструктивных





**Психология**

**УДК 159.9.072.43**

**адъюнкт Кириллова Елена Борисовна**
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты эмпирического исследования индивидуально-психологических свойств личности девиантных подростков, нарушивших различные правовые нормы. Анализируются данные сравнительного анализа личностных свойств несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание в воспитательных колониях, несовершеннолетних, содержащихся в следственном изоляторе и подростов, обучающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением. В ходе исследования было установлено, что указанные категории девиантных подростков различаются между собой по структуре личностных свойств.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, подростки, индивидуально-психологические свойства личности, несовершеннолетние правонарушители.

*Annotation.* This article contains the results of an empyrical research on the individual and psychological characteristics of the personality in deviant teenagers who were convicted, who are serving a sentence in juvenile correctional facilities, persons under the legal age who are detained in the pretrial custody, and teenagers attending classes in the special closed education and fostering institutions for children and teenagers exhibiting deviant behavior. In the course of the research, it was established that the specified categories of deviant teenagers differ from each other in terms of the structure of their personal characteristics.

*Keywords:* deviant behavior, teenagers, individual and psychological characteristics of the personality, juvenile offenders.

**Введение.** Проблема девиантного поведения не может быть решена без четкого представления о тех механизмах и причинах, которые лежат в его основе, в том числе и психологических. Чтобы раскрыть психологическую сущность противоправного поведения необходимо определить структуру свойств личности, которые составляют ее антиобщественную направленность.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи являлось изучение индивидуально-психологических особенностей личности различных категорий несовершеннолетних правонарушителей.

**Изложение основного материала статьи**. Среди ученых сохраняется единое мнение относительно того, что подростки, содержащиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа, составляет группу особого рецидивоопасного риска и именно воспитанники специальных школ и училищ впоследствии составляют основной контингент воспитательных колонии. Так, по данным М.П. Чернышковой и М.Г. Дебольского со слов самих подростков, а также сотрудников СИЗО, местом начальной криминализации личности несовершеннолетних часто

выбора. Они информированы о возможностях трудоустройства, ориентированы на дальнейшую профессиональную деятельность.

Таким образом, полученные эмпирические данные, на наш взгляд, свидетельствуют об оптимальном уровне выраженности профессионального самоопределения студентов-психологов на этапе обучения в вузе.

**Литература:**

1. Андреева, Н.С. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения выпускников вузов психологических специальностей в современных условиях: дисс. … канд.психол.наук. 19.00.05 / Н.С. Андреева. – М., 2001.

2. Богдан, Н.А. Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения студентов-психологов: Автореф. дисс. ... канд.психол.наук / Н.А. Богдан. – Самара, 2009.

3. Болучевская, В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография / В.В. Болучевская. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010.

4. Гошокова, Б.Х. К проблеме профессионального самоопределения студентов-психологов / Научные проблемы гуманитарных исследований. – Пятигорск, 2008.

5. Дидковская, Я.В. Профессиональное самоопределение студенчества: современные проблемы: Автореф. дис. ... канд.соц.наук / Я.В. Дидковская. – Екатеринбург, 2000.

6. Забабурина, О.С. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников с нарушенным зрением: дис. ... канд.психол.наук / О.С. Забабурина. - М., 1998.

7. Трофимова, Е.Л. Особенности профессионального самоопределения студентов-психологов / Е.Л. Трофимова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. - 2011. – № 5. - С. 199-204.

8. Федорова, Ю.А. Профессиональное самоопределение студентов высшей школы / Ю.А. Федорова // Педагогическое образование в России. – 2011. – №1. - С. 269-273.

9. Шляпина, С.Ф. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов вуза: Автореф. дис. ... канд.пед.наук / С.Ф. Шляпина. – Тюмень, 2008.

10. Щекотихина, И.В., Марчук, М.В. Профессиональное самоопределение студентов-психологов / И.В. Щекотихина // Актуальные проблемы психологии личности в норме и патологии: Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции (21 апреля 2016 г.) / Отв. редактор Т.Н. Разуваева. – Белгород: БелГУ, 2016. – С. 220-225.





речевых тактик.

*Фактор временной протяженности.* Как показывает анализ ситуаций педагогического спора, его временные рамки ограничены, во-первых, его *темой*; во-вторых, *содержанием урока*; в-третьих, *интенцией учителя*; в-четвертых, *критериями уместности спора*. Перечисленные факторы-ограничители педагогического спора, на наш взгляд, способствуют оптимизации учебного процесса.

**Выводы.** Таким образом, с учетом названных параметров под *педагогическим спором* в условиях учебно-речевой ситуации мы понимаем профессионально значимое публичное устное диа- и полилогическое высказывание аргументативного типа, которое имеет специфические жанровые признаки: реализует комплексную интенцию педагога; характеризуется тематическим многообразием; предполагает конструктивное взаимодействие учителя - коммуникативного лидера и учеников; соответствует требованиям профессиональной этики и речевого этикета.

Анализ жанровых особенностей педагогического спора свидетельствует о том, что эффективность речевого поведения учителя в споре на уроке обеспечивается уместным выбором коммуникативной стратегии в зависимости от условий реализации спора и комплекса поставленных коммуникативно-учебных целей; учётом сложной природы адресата, его возрастных и индивидуальных особенностей; конструктивным характером речевых тактик воздействия; уместностью и успешностью используемых аргументов и приемов убеждения; профессионально-личностными качествами педагога. Следовательно, востребованным в подготовке бакалавров и магистров образования становится обучение коммуникативным умениям вести конструктивный педагогический спор с учётом его жанровой природы, так как оно способствует формированию и совершенствованию профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя.

**Литература:**

1. Афанасенко О.Б. Тактики косвенного речевого воздействия как способ формирования универсальных учебных действий и критического мышления у школьников // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2016. - №3(35). – С. 89-97.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – 424 с.

3. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 496 с.

4. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. 5 – 7 классы. – М., 1991. – 192 с.

5. Климов Е.А. Путь в профессию. – Л., 1974.

6. Колокольцева Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. – Волгоград, 2001. – 258 с.

7. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.

8. Морозова О.Н. Информативность публичной речи и фактор адресата // Информативность текста и его компонентов / Редкол. К.М. Ирисханова и др. – М., 1986. – 163 с.

9. Федосюк М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи // Жанры речи: сб.науч.ст. – Саратов: Изд. Саратовского учебно-научного центра «Колледж», 1997. – Вып. 1. – С. 66-87.

10. Федосюк М.Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров //

Вопросы языкознания. – 1997. - № 5. – С. 102-120.

11. Шмелева Т.В. Культура речи: сб. статей и материалов. – Новгород, 1998. – 80 с.

**Педагогика**

**УДК: 378.1**

**аспирант Карданова Диана Мухамедовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ

*Аннотация.* Сегодня юриспруденция рассматривается как одно из основных условий развития общества, а всестороннее правовое обеспечение как средство повышения производительности и эффективности работы людей. Внедрение двухуровневой подготовки юристов посредством замены специалитета бакалавриатом и магистратурой рассматривается Министерством образования и науки РФ как новый значительный шаг на пути повышения качества подготовки юристов высшей квалификации, дающий дополнительные возможности оптимизации образовательного стандарта. Современный социальный заказ государства и общества ориентирует высшую школу не только на профессиональную, но и на общекультурную подготовку будущего юриста, на формирование личностных качеств, способствующих профессиональному становлению. Обществом востребовано новое поколение юристов, обладающих высоким уровнем теоретико-правовых знаний, профессиональными навыками их применения и высоким уровнем воспитанности профессионально значимых личностных качеств с возможностью последующей передачи в процессе правового обучения и воспитания.

*Ключевые слова.* Высшее юридическое образование, россиийкая правовая система, двухуровневая подготовка юристов, бакалавриат, магистратура, качество подготовки юристов, компетентность, компетентносто-ориентированное образование.

*Annotation.* Today, science of law is regarded as one of the basic conditions of development of society, and comprehensive legal services as means of improving the performance and efficiency of the people. the Ministry of education and science of the Russian Federation considers the introduction of two-level training of lawyers by replacing specialists with bachelor and master programs as a new significant step towards improving the quality of training of lawyers of the highest qualification by providing additional opportunities to optimize the educational standard. Modern social ordering of the state and society orients high school not only on professional but also on the cultural training of a future lawyer, and also on the formation of personal qualities that promote professional development. Society demanded a new generation of lawyers with a high level of theoretical and legal knowledge, professional skills and their application, a high level of education of professionally significant personal qualities and the possibility of subsequent surrender to the process of legal training and education.





близких людей дипломированных специалистов в области психологии. Окончательное решение о выборе будущей профессии 65% респондентов приняли самостоятельно, 31% - совместно с родителями, на "семейном совете". Подавляющее большинство студентов-психологов (76%) не испытывали больших сомнений в правильности принятого решения о поступлении на выбранное направление подготовки.

Студенты-психологи оценивают свою будущую профессию как более престижную, чем профессии учителя и социального работника. Большинство опрошенных (76%) полагают, что профессия психолога востребована обществом и предполагают, что в будущем она также будет пользоваться спросом (94%). Все респонденты достаточно информированы о возможных должностях и местах работы по своему направлению подготовки, даже, несмотря на то, что в их ближайшем окружении нет представителей выбранной профессии.

Портрет "идеального" психолога в представлении наших испытуемых состоит из таких характеристик как компетентность, образованность (78%); общительность (73%); терпимость и тактичность (59%); ответственность, выполнение обещаний (45%). По мнению большинства респондентов (82%), они в целом соответствуют по своим личностным качествам требованиям профессии психолога. Наибольший процент сомневающихся в своей личностной профпригодности зафиксирован среди студентов-четверокурсников (40%). Полученные данные могут свидетельствовать о возрастающем осознании студентами 4-го курса несоответствия собственных личностных качеств профессионально важным качествам психолога.

Всем опрошенным студентам-психологам нравится обучаться по выбранному направлению подготовки, хотя возникают некоторые сложности, но они вполне преодолимы. 94% респондентов отмечают, что удовлетворены качеством получаемого образования. 67% опрошенных получают стипендию, так как учатся в основном на "хорошо" и "отлично". Многие из них не вовлечены в научно-исследовательскую деятельность, те же, кто участвует (в основном студенты 3-го и 4-го курсов), занимаются научной работой по распоряжению деканата, выпускающей кафедры.

82% респондентов собираются после окончания вуза работать по выбранному направлению подготовки. Они уверены, что смогут найти работу самостоятельно (59%). Около половины студентов планируют получить второе высшее образование. При этом 29% опрошенных планируют получить второе высшее образование, не связанное с психологией. На момент опроса большинство студентов-психологов (68%) не имели подработок, так как учебная деятельность является для них основным видом деятельности.

**Выводы.** Выбор будущей профессии у большинства респондентов имеет осознанный, самостоятельный характер. Доминирует внутренняя индивидуально значимая мотивация выбора профессии, которая возникает из потребностей самих студентов, что является одним из условий успешного самоопределения в профессии. Профессия психолога предпочитается другим профессиям, так как дает, в первую очередь, развивать свои способности и самосовершенствоваться.

Студенты-психологи имеют достаточно высокую предварительную осведомленность о будущей профессиональной сфере на этапе выбора направления подготовки, твердое убеждение в правильности сделанного

личного опыта выполнения даже отдельных элементов профессиональной деятельности психолога; низкая мотивация саморазвития в направлении формирования профессионально важных качеств личности; определенное рассогласование содержания обучения в вузе с требованиями психологической практики; недостаточность практической подготовки студентов, отказ значительной части студентов выпускных курсов от трудоустройства по освоенной специальности и т.д. [1; 2; 4; 7; 10 и др.].

Нами было проведено эмпирическое исследование профессионального самоопределения студентов-психологов разных курсов обучения. Выборка исследования представлена 49 студентами, обучающимися по направлению подготовки 37.03.01 Психология на факультете педагогики и психологии ФГБОУ ВО "Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева". Из них - 14 студентов 1-го курса, 13 студентов 2-го курса, 12 студентов 3-го курса и 10 студентов 4-го курса. Половой состав выборки – 42 девушки и 7 юношей. Средний возраст испытуемых – 19,6 лет. Для изучения показателей профессионального самоопределения и оказывающих на него влияние социальных условий использовалась модифицированная анкета "Профессиональное самоопределение" В.В. Болучевской [3], состоящая из 29 вопросов, включающих несколько групп: вопросы, посвященные процессу выбора профессии, мотивам выбора и факторам, оказавшим определенное влияние на него; вопросы, отражающие представления о выбранной профессии (ее престижность, востребованность в настоящее время и в будущем) и качества, которыми должен обладать профессионал, а также определение степени личного соответствия выбранной специальности; вопросы, посвященные непосредственно процессу обучения по данному направлению подготовки и профессиональным намерениям и планам.

Проведенный анализ результатов эмпирического исследования позволяет дать обобщенную характеристику особенностей профессионального самоопределения студентов-психологов, в частности когнитивного компонента.

Впервые вопрос о необходимости выбора какой-либо профессии встал перед испытуемыми примерно в возрасте 10 лет (данный факт отметили 12% опрошенных). Окончательный выбор, сделанный в пользу профессии психолога, которой респонденты обучаются в настоящее время, был осуществлен большинством опрошенных (53%) в возрасте 16-17 лет. В качестве двух основных факторов, в большей степени повлиявших на выбор профессии, опрошенные указали направленность профессии на взаимодействие с человеком (69%) и возможность более полной самореализации, по сравнению с другими профессиями (55%). Согласно данным анкетного опроса, основные мотивы выбора профессии – стремление развивать свои силы и способности (67%), стремление к новому и неизведанному (37%), стремление зарабатывать на жизнь (35%). Наименее действенные мотивы – желание иметь хороших собеседников (8%), стремление добиться признания и уважения (8%), упрочение своего положения, социального статуса (10%).

Практически все студенты-психологи были достаточно осведомлены о своей будущей профессии. Информацию о ней узнавали из интернет-источников (57%), телевидения (35%) и общения с родственниками (33%). Хотя большинство опрошенных (67%) не имеют среди родственников и





*Keywords*. Higher legal education, Russian legal system, a two-level training of lawyers, bachelor's, master's, quality of training of lawyers, competence, competence oriented education.

**Введение.** Предъявляемые обществом требования и сложившиеся тенденции коренным образом меняют подход к профессиональной подготовке будущих юристов.

В этой связи считаем необходимым остановиться на рассмотрении современных тенденциях подготовки юристов в вузе.

Неопровержимым и очевидным в настоящее время является тот факт, что современному российскому обществу необходимы высокообразованные и целеустремленные работники в области юридической профессии. Изменения, которые происходят в России в последние десятилетия в области политической, социально-экономической и правовой аспектов сферах, требуют от юристов эффективного решения задачи создания и укрепления правовой и законодательной базы нашего государства.

В развивающемся обществе востребованы современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые смогут адекватно реагировать на происходящие в обществе события, самостоятельно принимать правильные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью и обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Сегодня юриспруденция рассматривается как одно из основных условий развития общества, а всестороннее правовое обеспечение как средство повышения производительности и эффективности работы людей.

Главная задача образовательного учреждения в решении этой проблемы – подготовка кадров юристов в соответствии с реальными запросами рынка труда, обеспечении их перспективного роста, удовлетворении потребностей в них государственных, промышленных и коммерческих структур [11,5-11].

**Изложение основного материала статьи.** Изменения в высшем юридическом образовании на современном этапе носят закономерный для всей системы высшего профессионального образования характер. Они состоят, главным образом, в резком увеличении количества обучающихся по юридической специальности; расширении круга субъектов образовательной деятельности в области юриспруденции, финансировании вузами подготовки юристов из бюджетных и внебюджетных источников; содержательном различии образовательных программ при сохранении единого государственного стандарта; расширении спектра форм получения высшего юридического образования.

Внедрение двухуровневой подготовки юристов посредством замены специалитета бакалавриатом и магистратурой рассматривается Министерством образования и науки РФ как новый значительный шаг на пути повышения качества подготовки юристов высшей квалификации, дающий дополнительные возможности оптимизации образовательного стандарта. Данные возможности связаны с уровнями специализации и структуры знаний, предусмотренными программами бакалавриата и магистратуры.

По мнению Еникеева З.Д., юридическое образование хотя и является составной частью российской системы образования, но представляет собой относительно самостоятельный, причем важнейший комплекс,

оказывающий серьезное влияние на устои правовой жизни страны [4, 31 ]. Ведь от состояния юридического образования во многом зависят подготовка высококвалифицированных юристов и качество осуществляемой ими деятельности, которая «оказывает существенное воздействие на самые разные стороны развития российского общества, в том числе на экономику, культуру, социальные и политические факторы» [10, 3-4].

Н.В. Доронова утверждает, что в настоящее время изменения в юридико-правовой области развития Российского государства требуют повышенного внимания и к формированию личности современного юриста. Задача высшего юридического образования заключается в том, чтобы обучающиеся не только приобрели глубокие знания в области юриспруденции, но и стали юристами с высокой профессиональной культурой, несущими ответственность за свои поступки.

Н.В. Дронова справедливо отмечает, что юридическое образование содержит определенные резервы для сохранения национальной специфики, что связано, прежде всего, с генетикой российской правовой системы, институциональной спецификой отечественной модели высшего образования. Вместе с тем, этот тезис вовсе не должен применяться для защиты и стагнации негативных тенденций, складывающихся в системе отечественного высшего образования.

Важнейшими задачами при подготовке юристов автор называет качественный уровень преподавания и организацию подготовки обучаемых к полноценной практической деятельности. [3, 127-131].

Исследователи отмечают важность и необходимость изменения характера и формы обучения студентов юридического профиля , так как на базе развивающихся технологий сегодня строится будущее. Так, Лепихина Е.В. обучение на опережение считает более продуктивным и востребованным в социальной среде. Ранее в юридическом образовании при традиционном подходе к обучению происходило обретение комплекса знаний определенного уровня путем его передачи и усвоения. В нынешних условиях обретает право на жизнь схема предоставления учащемуся права самостоятельного и в то же время грамотно спланированного обучающей стороной выбора вариантов и способов обретения компетентности в избранной им сфере будущей деятельности. Отчетливо видима тенденция востребованности прежде всего эффективного, чисто практического характера приложения полученных знаний, их самоокупаемости [Лепихина Е.В. Совершенствование юридического образования в России // Перспективы юридического образования и науки на современном этапе … из сборника].

Лепихина Е.В. предлагает следующие меры по совершенствованию системы подготовки юридических кадров: необходимость обновления учебно-методического и информационного обеспечения подготовки юридических кадров; активизация научных исследований в области права; обеспечение единства теоретической и практической подготовки юридических кадров, развитие комплексности юридического образования; создание эффективной системы кадрового обеспечения учебно-воспитательного процесса, усиление научного и педагогического потенциала; углубление связей субъектов правового образования с научно- исследовательскими центрами, судами, правоохранительными органами и учреждениями юстиции [6].





профессионального становления [5]. Все это в совокупности с другими проблемами профессионального самоопределения студентов приводит к тому, что у большинства из них выраженность профессионального самоопределения соответствует критическому и низкому уровням [8]. Кроме того, исследователями отмечается изменение социальных условий, затрудняющих процесс профессионального самоопределения юношей и девушек (реформирование системы образования, увеличение коммерциализации получения высшего образования, введение новой формы аттестационных испытаний и т.д.).

Говоря о содержании профессионального самоопределения на этапе получения профессионального образования, многие ученые отмечают значимость таких компонентов, как мотивация (Т.А. Колесникова, Я.В. Дидковская и др.), профессиональное самосознание (Шавир, М.В. Довыдова, Е.П. Шабалина), система ценностных ориентаций, активность процессов жизненного самоопределения.

По мнению Н.А. Богдан, содержание профессионального самоопределения молодых людей на этапе получения профессионального образования в вузе связано с процессами осознания своих профессиональных ценностей, смыслов и возможностей, которые приводят к возникновению психологического состояния удовлетворенности или неудовлетворенности результатами своего выбора и профессионального обучения – все это способствует дальнейшему профессиональному становлению будущего специалиста [2].

С.Ф. Шляпина, выделяя в структуре профессионального самоопределения, пожалуй, традиционные компоненты (ценностно-мотивационный, когнитивный, операциональный), говорит о том, что у большинства современных студентов они рассогласованы между собой [9].

В целом приходится констатировать, что профессиональное самоопределение большинства юношей и девушек на этапе обучения в вузе имеет недостаточный уровень развития (низкая ориентация в содержании профессиональной деятельности, несформированность профессионального самосознания и системы профессиональных ценностей, искаженный образ профессионала и т.п.) и достаточно проблемно протекает у большинства современных студентов. Однако логично предположить, что все это (содержание, кризисы, проблемы и т.п.) имеет свою специфику в зависимости от разных факторов, одним из которых является направление профессиональной подготовки (получаемая студентом специальность).

В отечественной психологии есть достаточное количество работ, посвященных особенностям профессионального самоопределения студентов так называемых, "помогающих" специальностей, например, психологических (Н.С. Андреева, Д.Е. Белова, М.Ю., А.И. Донцов, Н.Л. Кирт, И.А. Савенкова, Е.Л. Трофимова, М.А. Черевко и др.).

Обобщив результаты различных исследований, можно говорить о следующих проблемах профессионального самоопределения студентов психологических специальностей: неадекватность или умозрительность представления значительной части студентов о содержании профессиональной деятельности психолога, о требованиях, которые профессия психолога предъявляет к личности; невыраженность профессиональных ценностей в общей системе ценностных ориентаций большинства студентов; отсутствие

компонент личностного самоопределения, другие рядополагают эти виды самоопределения в составе более глобального жизненного самоопределения.

Представления о содержании профессионального самоопределения существенно различаются в зависимости от исходной позиции исследователя. Оно может рассматриваться в рамках теории принятия решений (Х. Тома, Г. Рис, Э. Гинцберг и др.), с позиции связи с процессами самосознания (Д. Сьюпер, Д. Тидеман, О. Хара, П.А. Шавир, И.Л. Федоришина и др.) или типом личности (Ф. Парсонс, Д. Холанд), в связи с мотивационными (З. Фрейд, Э. Роу, У. Мозер и Е. Бордин) и ценностно-смысловыми структурами личности (М.Р. Гинзбург, Е.И. Головаха, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.), в рамках проблемы самореализации личности (Н.С. Пряжников и др.) или становления человека как субъекта профессиональной деятельности (Е.А. Климов, В.В. Чебышева и др.) и т.д. [6].

В современной психологии профессиональное самоопределение понимается как длительный процесс определения человеком себя в сфере профессионального труда (Е.М. Борисова, Е.А. Климов, Е.С. Романова и др.). Однако большинство теоретических работ, выполненных в рамках данной проблематики, посвящены вопросам профессионального самоопределения на этапе выбора профессии. Не умаляя значимость данного этапа для целостного процесса профессионального развития личности, отметим, что потребности современного общества в квалифицированных кадрах, в специалистах, осознающих значимость своего труда и любящих свою профессию, определяет актуальность изучения специфики профессионального самоопределения молодых людей на этапе получения профессионального образования. Особую значимость, на наш взгляд, эта проблема имеет в отношении молодых людей, получающих образование в области так называемых "помогающих" профессий и специальностей, к которым, несомненно, относится профессия психолога.

**Формулировка цели статьи.** Представление результатов эмпирического исследования когнитивного компонента профессионального самоопределения студентов-психологов.

**Изложение основного материала статьи.** Время получения профессионального образования традиционно приходится на период ранней юности, когда, по мнению всех специалистов, складываются важнейшие предпосылки для осуществления основных задач профессионального самоопределения (И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, В.Ф. Сафин и др.). К ним можно отнести, прежде всего, структурирование интеллекта, развитие специальных способностей, формирование Я-концепции, выработку устойчивых свойств личности, способность к овладению сложными способами интеллектуальной активности в разных областях науки и практики, усиление сознательной мотивации поведения и т.д. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев называют этот период "становление авторства в собственной жизни", что предполагает обдумывание смысла своей жизни, построение реальных жизненных планов с учетом собственных возможностей, освоение ролей взрослого и т.п.

В то же время, многие авторы указывают, что выбор профессии, осуществляемый выпускниками общеобразовательных школ в большинстве случаев мало осознан, часто нереалистичен и противоречив. Для многих этап профессионального обучения рассматривается, прежде всего, как ступень в достижении определенного социального статуса, а не как важный момент





Обозначая изменения в юридическом образовании, Горбатова М.К. говорит о требованиях общества к качеству высшего юридического образования, которое должно не только достигать уровня, необходимого для воспроизводства правовой культуры общества, но и мобильно изменять составляющие своего содержания и форм. Исследователь называет два основных направления эффективного решения этой задачи: обеспечение качества высшего юридического образования посредством последовательной и системной интеграции юридического образования с наукой и практикой, а также достижение высшим юридическим образованием уровня мировых стандартов посредством его интернационализации.

Интеграция высшего юридического образования с наукой, по мнению исследователя, решает комплекс задач, среди которых ключевой является системное обновление научной составляющей преподавания. Необходима целенаправленная политика вузов по стимулированию научных исследований, развитию взаимодействия с научно-исследовательскими институтами, прежде всего академическими, созданию научно-исследовательских центров, инновационных структур, расширению участия преподавателей в конкурсах на научные гранты и др.

Интеграция высшего юридического образования с практикой решает комплекс задач, среди которых основной является ориентация преподавания на проблемы практической юридической деятельности. Сегодня интеграция обеспечивается во многом за счет активности конкретных субъектов системы образования и юридической практики. Требуется единая общегосударственная политика по развитию таких форм интеграции, как целевая подготовка и переподготовка юридических кадров, вовлечение в учебный процесс ведущих специалистов практиков, создание совместных обучающих структур, участие преподавателей вузов в государственных целевых программах, решение вопросов трудоустройства выпускников юристов и др.

Интернационализация высшего юридического образования, отмечает исследователь, - это фактор достижения им уровня мировых образовательных стандартов посредством формирования новой международной образовательной среды, где в наиболее эффективных формах могли бы реализовываться национальные интересы действующих в ней участников и осуществляться совместный поиск решения проблем, имеющих жизненно важное значение для человеческой цивилизации в целом. Одним из основных направлений интернационализации современного высшего юридического образования является внедрение в него инструментов Болонского процесса [2].

Болонский процесс усилил или вызвал к жизни в России те преобразования, которые стали характерными для европейского сообщества. Одним из них является освоение компетентностного подхода как проявления новой студентоцентрированной ориентации образовательного процесса.

В современных условиях профессиональное становление личности будущего юриста определяется содержанием компетентностно-ориентированного образования. В педагогической литературе отсутствует единство в понимании категории «компетентность». Однако, согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, а также Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года «современными ключевыми компетенциями» признается система универсальных знаний, умений и

навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности.

Сам термин «компетентность» является производным от слова «компетентный». Так, в «Толковом словаре русского языка» дается следующее определение термина компетентность:

1. Осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-либо вопросе. Компетентный – основанный на осведомленности, авторитетный, веский. Компетентное суждение, мнение. Компетентный совет видного юриста.

2. Обладающий компетенцией, полноправный (право)» [9, 550].

По существу, эта трактовка в дальнейшем не изменилась. Так, в Словаре иностранных слов слово «компетентный» (com-petens с лат. – соответствующий, способный) означает: обладающий компетенцией; знающий, сведущий в определенной области.

Кроме того, термин «компетентность» тесно связан с дефиницией «компетенция». Отметим, что в различных толковых словарях толкование термина «компетенция» содержит в себе два аспекта, несколько отличающихся друг от друга по содержанию: 1) «круг вопросов…» и 2) «знание и опыт в той или иной области», то есть не происходит разграничения между правами и обязанностями, и степенью реализации этих прав. Продолжая анализировать дефиницию, можно отметить, что наиболее точным дается толкование этого понятия словарем иностранных слов, где дефиниция «компетенция» (лат. competentia – принадлежность по праву) определяется как: «1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом» [8].

Таким образом, в научной литературе в термин «компетентность», помимо общей совокупности знаний, еще включается и «уровень умения, а также опыт для практического использования знаний. В данном случае знания человека выступают потенциалом, научно-практическим багажом, которым он располагает, но привести их в действия могут лишь дополнительные факторы. Значит, компетентность – это не только наличие знаний и опыта, но и умение распорядиться ими при исполнении своих функций.

В Большом юридическом энциклопедическом словаре «компетентность» и «компетенция» (от лат. competens – соответствующий от compete – добиваюсь, соответствую, подхожу) носят многоаспектный характер, в частности, в себя включает: 1) знания, опыт в той или иной области; 2) совокупность юридически установленных полномочий (прав и обязанностей) управляющего органа, должностного лица; 3) круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений; 4) зона полномочий тех или иных органов и лиц устанавливается законами, другими нормативными актами, положениями, уставами, инструкциями» [1, 244].

По мнению Е.Н. Огарева, компетентность является категорией оценочной, которая характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного труда; она предполагает: 1) глубокое понимание индивида выполняемых задач и проблем; 2) хорошие знания, опыт, имеющегося в данной области, активное овладение его лучшими достижениями; 3) умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; 4) чувство ответственности за





**Психология**

**УДК: 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Забабурина Ольга Станиславовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева" (г. Орел);
**старший преподаватель Щекотихина Ирина Вячеславовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева" (г. Орел)

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ - ПСИХОЛОГОВ

*Аннотация.* В статье раскрывается проблема профессионального самоопределения на этапе получения профессионального образования в целом и специфика профессионального самоопределения студентов-психологов.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение личности, студенты-психологи, мотивы выбора профессии, когнитивный компонент профессионального самоопределения.

*Annotation.* In the article the problem of professional self-determination at the stage of vocational education in general and the specificity of professional identity of psychology students.

*Keywords:* professional self-identity, psychology students, motives of choice of profession, the cognitive component of professional self-determination.

**Введение.** Психологический феномен профессионального самоопределения личности является предметом многих научных исследований в современной психологии. При этом анализ психологической литературы, посвященной изучению данного феномена, показывает отсутствие единой теории профессионального самоопределения и позволяет выделить несколько "проблемных вопросов": характер взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения, временные границы профессионального самоопределения, структура и содержание профессионального самоопределения.

Различия в трактовках понятия "профессиональное самоопределение" определяются ракурсом рассмотрения проблемы самоопределения в целом или методологическими основаниями авторов. Однако всеми признается динамический характер профессионального самоопределения, его значимость для социализации индивида и развития личности, а также связь с важнейшими личностными структурами (мотивы, ценности, смыслы, отношения).

Для отечественной психологии характерно рассмотрение профессионального и личностного самоопределения в тесной взаимосвязи и обусловленности, поскольку, с одной стороны, профессиональное самоопределение во многом зависит от личностных особенностей, а, с другой стороны, личность во многом формируется именно в процессе профессионального самоопределения и развития. При этом одни исследователи рассматривают профессиональное самоопределение как

беременности и родов / сб. материалов конф. «Перинатальная психология и родовспоможение». – СПб, 1997. с. 54.

6. Кочнева М.А., Сумовской А.Е., Орлова М.М. Психологические реакции у женщин при физиологическом течении беременности // Акушерство и гинекология. - 1990. - № 3. -13-16 с.

7. Ланцбург М.Е. Психологическая помощь семье в период ожидания ребенка и первого года его жизни // Материалы российской конф. «Психотерапия и клиническая психология в общемедицинской практике». - СПб - Иваново, 1999 - 2000. - 312 - 320.

8. Николаев Е.Л., Афанасьев И.Н. Эпоха и этнос: Проблемы здоровья личности. Чебоксары, 2004. 268 с.

9. Николаев Е.Л. Пограничные расстройства как феномен психологии и культуры. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2006. 384 с.

10. Николаева Е.И. Медико-социальные проблемы искусственного аборта в России // Азиатский вестн. акуш.-гин. 1998. - № 3. — С. 30-34.

11. Николаева Е.И. Характеристика женщин, прерывающих беременность искусственными абортами // Вестн. акуш.-гин. — 1997. № 3/4. - С. 17-19.

12. Прилепская В.Н., Косарева Е.А. Репродуктивное поведение женщин: современные тенденции (обзор литературы) // Контрацепция и здоровье женщины. 2000. - № 2. - С. 18-25.

13. Психологическое доабортное консультирование. Методические рекомендации. — Москва: «Центр общественных инициатив», 2009. — 70 с.

14. Смолянина О. В. Эмоциональные состояния женщин, прервавших беременность на ранних сроках // Молодой ученый. — 2016. — №28. — С. 835-838.

15. Хадиева Л.Г. Конструирование репродуктивных установок: феноменологический анализ [Электронный ресурс]: дис. канд. социол. наук: 22.00.06. - М.: РГБ, 2007. - (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).

16. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. / Изд. 2-е, испр. и доп. —— СПб.: Речь, 2006. - 352 с.

17. Энциклопедический социологический словарь. М., 1995. С. 547-548;

18. Юсупова А.Н. Медико-социальный и психологический портрет женщин, прерывающих беременность искусственным абортом. — М., 2000.

19. Юсупова А.Н., Камышева О.Н. Особенности личности женщин, прерывающих беременность абортом // Казанский мед.журнал 2001. - № 3.С. -9-13

20. Яклухина В.И Социальные страхи в контексте принятия беременными женщинами решения в пользу медицинского аборта // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2016. No 1 С. 188-194





достигнутые результаты; 5) способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей [7].

В исследовании А.В. Хуторского понятия «компетенция» и «компетентность» разделены. Компетенция, по его мнению, включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, деятельности способов), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для эффективного выполнения по отношению к ним. Компетентность – это обладание соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение человека к ней и предмету деятельности [13, 55-61].

Таким образом, проанализировав трактовку понятия «компетентность» в отечественной педагогической и юридической литературе, необходимо особо подчеркнуть, что исследователи, используя термин «компетентность» выделяют ее различные виды в зависимости от сферы человеческой жизнедеятельности (педагогическая компетентность, коммуникативная, правовая, профессиональная).

В логике настоящего исследования необходимо проследить сущностную характеристику понятия «профессиональная компетентность».

Достаточно полное определение профессиональной компетентности дают Л.Н. Захарова, В.В. Соколова, В.М. Соколов: «Под профессиональной компетентностью целесообразно понимать способность эффективно решать практические задачи по социализации развивающейся личности, обеспечению внутренних условий, деятельностной интеграции личности в общество за счѐт развития ценностных ориентаций, ориентированности в природе, обществе, духовном опыте людей, самом себе, формирование практических умений деятельностной социально желаемой, или, по крайней мере, приемлемой самореализации...» [5].

По мнению Е.Г. Хрисановой, под профессиональной компетентностью юриста следует понимать совокупность универсальных знаний, умений и навыков, способствующих:

1) формированию у студентов-юристов мотивов и ценностей профессионально-юридической деятельности, включение их в процесс профессиональной социализации с учетом личностных мотивов в рамках достижения конечной цели обучения;

2) взаимодействию учебной и профессиональной деятельности, формированию профессиональной направленности будущих юристов;

3) формированию у студентов-юристов когнитивной и социально-коммуникативной компетентности, навыков организации и осуществления профессиональной юридической деятельности;

4) систематизации и практическому применению знаний, полученных в процессе изучения дисциплин специализации; постоянному самосовершенствованию с учетом изменений, происходящих в государстве; применению приобретенного практического опыта в профессиональной деятельности, а также проверке готовности к самостоятельной трудовой деятельности с возможностью быстрой адаптации к условиям современного рынка труда [12, 142-148].

Современный социальный заказ государства и общества ориентирует высшую школу не только на профессиональную, но и на общекультурную подготовку будущего юриста, на формирование личностных качеств,

способствующих профессиональному становлению. В связи с этим, новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки по 40.03.01 – Юриспруденция (уровень бакалавриата), вступивший в силу с декабря 2016 года, направлен на становление и развитие у будущих юристов не только профессиональных навыков, но и умений правового обучения и правового воспитания.

**Выводы.** Следовательно, общество объективно испытывает острую потребность в высокообразованных и целеустремленных специалистах юридической профессии, способных эффективно решать задачи создания и укрепления законодательной и правовой базы нашего государства. Решение данной задачи требует нового поколения юристов, обладающих высоким уровнем теоретико-правовых знаний, профессиональными навыками их применения и высоким уровнем воспитанности профессионально значимых личностных качеств с возможностью последующей передачи в процессе правового обучения и воспитания.

**Литература:**

1. Барихин А.Б. Большой юридический энциклопедический словарь. – М.: Книжный мир, 2005. – С. 244.

2. Горбатова М.К. Высшее юридическое образование в современной России: теоретико-правовые аспекты развития. автореф. дис. … канд. юрид. наук / М.К. Горбатова. – Нижний Новогород, 2007. – 28 с

3. Еникеев З.Д. Ориентиры развития юридического образования в современной России // Государство и право. - 2010. - № 2. - С. 31

4. Захарова Л.Н. Профессиональная компетентность учителя: психолого-педагогическое проектирование: Учебное пособие – Н. Новгород, 1995. – 187 с.

5. Лепихина Е.В. Совершенствование юридического образования в России // Перспективы юридического образования и науки на современном этапе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL https://www.google.ru/webhp?sourceid=chrome-instant&ion

6. Н. В. Дронова. Состояние и перспективы модернизации юридического образования в России // Ленинградский юридический журнал. - 2012 . - №4. – С. 127-131

7. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект. – СПб.: Изд. РАО ИОВ, 1995. – 170 с.

8. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1979. – 624 с.

9. Толковый словарь русского языка: 4 т. – Т. 1 / Под ред. Д.И. Ушакова. – М., 1935, С. 550

10. Топорнин Б.Н. Высшее юридическое образование в России: проблемы развития. - М., 1964- С. 3-4

11. Холоднов В.Г., Салихов Н.Р., Сафин М.В. Реализация компетентностного подхода в подготовке будущих юристов // Казанский педагогический журнал. - 2010. - №2. - С. 5-11.

12. Хрисанова Е.Г. Профессионально-педагогическая подготовка будущих юристов / Я.В. Ермушова, Е.Г. Хрисанова // Научный потенциал. - 2011. - № 3. - С. 142-148

13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61





психологическую травму и затрагивает основу человеческого бытия (Ефимова Н.А., 2017).

Яклухина В.И. предлагает обратить внимание на достаточно важную составляющую в принятии решения об аборте как страх. Так называемые внешние страхи, к которым автор относит такие социальные страхи как боязнь неудачи; страх отвержения; страх осуждения; монофобия (боязнь одиночества); страх общения с людьми противоположного пола; страх потери; страх ответственности и последствий за выбранное решение; страх публичного проявления своих чувств, своих потребностей; страх конфликтов; страх нанести вред себе или близким; страх наказания и унижения; страх не полной личностной и профессиональной самореализации; страх доверия, открыться людям; страх перемен, неизвестности; страх зависимости от чего-либо, например от законов, норм, традиций, ситуаций, людей; страх изменения своего социального статуса могут непосредственно влиять на восприятие факта беременности. [24]

**Выводы.** Исследования показывают, выбор женщины определяется различными психологическими, социальными, социально-психологическими факторами. Проведенный анализ психологических особенностей женщин, имеющих различное репродуктивное поведение, свидетельствует о необходимости всестороннего рассмотрения вопросов и нюансов, возникающих на разных этапах. С уверенностью можно сказать, что беременная женщина, независимо от ее дальнейшего репродуктивного выбора нуждается в психологическом, а зачастую и в социальном сопровождении. В этом случае сопровождение определяется необходимостью организации мер медицинской и психологической поддержки, щадящего психическое здоровье пациентки, психокоррекции и последующей реабилитации.

**Литература:**

1. Агарков, В. А. Множественные аборты как способ переработки психической боли / В. А. Агарков, С. А. Бронфман. // Консультативная психология и психотерапия, 2014. — № 2. — С. 191–212.

2. Брутман В.И., Радионова М.С. Отношение беременной к шевелению ребенка / Тезисы к докладу на III всероссийской конференции по психотерапии. - М., 1998. - 34 - 39.

3. Брутман В.И. Психологические феномены, возникающие в связи с нежеланной беременностью // Психология сегодня. Ежегодник Рос. психол. об-ва. Т. 2. Вып. 4. М., 1996. - 150-151.

4. Волгина В.Ф. Этические и психологические аспекты аборта // Мать и дитя: Мат.У Рос.форума. М., 2003. - С.566.

1. Волгина В.Ф. Медико-социальные аспекты характеристики аборта в современных условиях: Автореф. дис. .канд. мед.наук. Волгоград, 2006. - С. 26.

2. Гурина Е.В., Охапкин М.Б. Особенности психологического статуса женщин при медикаментозных и хирургических абортах // Вестник Ивановской мед. академии. — 2012. — Т. 17, №2. — С. 45-47.

3. Добряков И.В. Перинатальная психология в родовспоможении. // Изд. 2-е. - Спб.: «Питер» 1997. - 272 с.

4. Ефимова Н.А. Психологические особенности женщин с мотивацией на прерывание беременности // Коммуникации в информационном обществе: проблемы и возможности: сборник научных статей. Чебоксары, 2017. С. 88-92.

5. Захаров А.И. Влияние эмоционального стресса матери на течение

Психотизм, выражающий себя склонностью к девиантному поведению, некоторой эмоциональной неадекватностью реакций, занимает третью строчку по степени выраженности. Средняя степень выраженности психотизма характерна половине опрошенных (А.Н. Юсупова, 2001).

Автор исследования приходит к выводу, что результаты, полученные в данном исследовании свидетельствуют о высоком проценте женщин с интенсивно выраженными психическими реакциями по отношению к общему количеству женщин, прерывающих беременность искусственным абортом.

Изучение некоторых других исследований ( Е.И. Николаева, 1997) также отмечают нестабильное дезадаптивное психэмоциональное состояние женщин, планирующих аборт. Установлены следующие такие индивидуально-психологические черты, как хроническая тревожность, эмоциональная нестабильность, низкая самооценка, нейротизм. Для состояния этих женщин свойственно снижение жизненного статуса, невротизация, хроническое эмоциональное напряжение, дефицит позитивных эмоций, развитие астенизации, анемии, игнорирование проблем, связанных со здоровьем и предупреждением нежелательной беременности.

Исследования для выявления и оценки степени тяжести депрессии и тревоги в условиях общей медицинской практики были проведены и на базах больниц МСЧ ОАО «Автодизель» и «Частной клиники» г. Ярославля (Охапкин М.Б., 2012). Для этого использовалась госпитальная шкала HADS, разработанная A. S. Zigmond и R. P. Snaith в 1983 г. Исследования проводились в группах женщин, прерывающих беременность медикаментозным и хирургическим методами. Результаты исследований в обоих случаях подтверждают наличие признаков тревожности и депрессии у женщин. Причем субклинический характер проявления тревоги более выражен у женщин перед хирургическим абортом (60%) по сравнению с медикаментозным методом (34,4). При изучении уровня депрессии авторы выделяют субклинический характер ее проявления до аборта хирургическим (23,3%) и медикаментозным (25%) методами. Авторы обращают наше внимание на то, что уровень депрессии после проведенных операций не только не снижается, но становится более выраженным ее клинический характер. Можно провести аналогию и в отношении уровня тревожности, в частности клинического характера выражения (53,3% - при хирургическом аборте). (Охапкин М.Б., Гурина Е.В., 2012)

Также следует упомянуть и о такой значимой причине для прерывания беременности как изнасилование, когда на фоне уже полученной физической и психологической травмы возникает повторный эмоциональный стресс в виде незапланированной беременности.

Достаточно многочисленную группу составляют женщины, для которых основной поводом для прерывания является непосредственно обоюдное нежеланию пары. По этой причине производится чуть ли не половина всех абортов. В основном это объясняется тем, что зародыш в утробе не воспринимается как живой человек. Немаловажным фактом является отсутствие нормального полового воспитания у молодых девушек, что делает аборт методом регулирования рождаемости в нашей стране.

В любом случае для каждой женщины, независимо от ее возраста, воспитания или здоровья, прерывание беременности представляет собой





**Педагогика**

**УДК 37.03**

**кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Роза Ефимовна**
Приднестровский государственный
университет им. Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь);
**кандидат педагогических наук, доцент Михайлова Наталья Ярославовна**
Приднестровский государственный университет
им. Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)

## ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается содержание педагогической системы физкультурно-спортивной деятельности, направленное на профилактику подростков с различными формами асоциального поведения.

*Ключевые слова:* асоциальное поведение, физкультурно-спортивная деятельность, девиантное поведение, социализация.

*Annotation.* In article the maintenance of pedagogical system of sports activity directed to prevention of teenagers with various forms of social behavior is considered.

*Keywords:* asocial behavior, sports activity, deviant behavior, socialization.

**Введение**. Перспективы развития нашей страны и ее безопасность во многом зависят не только от уровня образованности, но и от состояния здоровья и нравственного поведения подрастающего поколения. Социально-экономический кризис 90-х годов прошлого столетия породил немало негативных явлений, которые содержат в себе, и по сей день, очевидную угрозу нормальному развитию государства и общества.

Проблемы предупреждения и преодоления асоциального поведения подростков посредством физкультурно-спортивной деятельности определяется социально-экономическими преобразованиями в стране, породившими экономические, политические, социальные, правовые, нравственные противоречия. Острая проблема недостаточной профилактики и коррекции асоциальности в поведении, проблема массовых трудностей при обучении и воспитании детей привели к дезориентации и дезадаптации подрастающего поколения.

В настоящее время приходится констатировать, что абсолютно здоровых детей и подростков становится с каждым годом все меньше. Такая ситуация обусловлена недостаточным объемом двигательной активности и, как следствие, низким уровнем их физического развития. Обращает на себя внимание распространенность в молодежной среде различных форм аддиктивных (табакокурение, употребление алкоголя и наркотических веществ) и деликвентных (правонарушения, преступления) форм поведения (В.Ю. Салов, 2001; Ю.И. Евсеев, 2002; В.А. Таймазов, С.П. Евсеев, 2002; А.И. Ковалева, 2003; А.Б. Фомина, 2003; Михайлова Н.Я., 2010 и др.).

В связи с этим проблема здорового образа жизни детей школьного возраста наиболее актуальна для профилактики заболеваний, улучшения физического состояния и коррекции асоциального поведения, так как именно их состояние здоровья и образ жизни составляют базис дальнейшего развития

общества. Поэтому основополагающей задачей образования является создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации детей и подростков, развития их потенциала.

В условиях сложных, динамичных и противоречивых социально-экономических перемен формируются многочисленные факторы возникновения девиантного и асоциального поведения. Особенно выражено влияние таких факторов на подростковый возраст, в процессе формирования, самоопределения и самоутверждения личности. Статистика фиксирует стабильно высокие показатели подростковой преступности, суицида, алкоголизма, наркомании и иных форм асоциального поведения.

Таким образом, на основе анализа теоретических источников асоциальное поведение несовершеннолетних определяется нами как социально неодобряемое поведение, характеризующееся устойчивыми внешними проявлениями несоответствия моральным нормам, внутриличностными изменениями, вызванными деформацией социально значимых и личностных ценностей.

Современная открытая социальная среда оказывает противоречивое влияние на процесс становления личности подростков. «С одной стороны, социокультурная модернизация вызывает необходимость в новом подходе к проблеме социальной самореализации личности, требуется повышенная активность человека как субъекта общественной жизни, принятие им на себя ответственности за свою деятельность и поведение. С другой стороны, нестабильность современного общества во всех сферах его жизнедеятельности увеличивает естественные трудности взросления подростков; ситуация неопределенности приводит к деформации личностного развития, дезадаптации в социуме» [3].

Растет «социальная неоднородность семей учащихся, увеличивается количество детей, находящихся в социально-опасном положении. Появилась необходимость усиления роли школы и педагогов в охране физического, психологического и нравственного здоровья детей. Обеспечение полноценного образования и воспитания предполагает создание условий, направленных на профилактику безнадзорности и асоциальных явлений в среде несовершеннолетних. Причины девиантного и асоциального поведения подростков – это следствие дефектов в системе его взаимосвязей с микросредой: неблагоприятные условия семейного воспитания, отрицательное влияние стихийно-группового общения, недостатки в учебно-воспитательной работе» [4].

По мнению Е.В. Змановской «подростковый возраст является наиболее уязвимым для возникновения асоциального поведения, а осознанная возможность противостоять негативным влияниям окружающей действительности формируется в более позднем возрасте. Нерешенные специфические задачи взросления ведут к накоплению у подростков внутреннего напряжения, которое снимается внешними средствами, приводящими к асоциальному поведению. Тенденция возрастания асоциального поведения в подростковой среде актуализирует поиск эффективных путей профилактики его возникновения» [1].

Современная педагогика рассматривает физическую культуру и спорт как одно из эффективных и действенных средств воспитательного воздействия на личность подростка. Применение физкультурно-спортивной деятельности в





позволит понять, чем руководствуется женщина при необходимости выбора того или иного репродуктивного поведения. Существуют различные категории женщин, сознательно принимающих данную стратегию поведения: отказ от сохранения беременности. Этот отказ имеет под собой определенную мотивацию и целый ряд причин. Зачастую, причиной подобного репродуктивного выбора является активная жизненная позиция женщины, для которой ценность самостоятельности и независимости является более важной, чем материнство.

Нами упоминалось, что ученые определяют беременность как кризисный этап (Ланцбург М.Е., 1999) в жизни женщины, поэтому принятие решения о прерывании беременности накладывают дополнительные негативные эмоциональные переживания. Стресс может значительно усилиться, если аборт при желанной беременности совершается под давлением близких или по медицинским показаниям. В подобных случаях велика вероятность развития так называемого постабортного синдрома. В этом случае необходимо обратиться к личностным характеристикам женщин.

Так Смолянина О.В., проводившая исследования эмоционального состояния женщин, прервавших беременность, выявила высокий уровень реактивной и личностной тревожности(Шкала тревоги Ч. Спилберга, адаптированная Ю.Л. Ханиным) у большинства из них, выявлены признаки депрессии (Шкала депрессии Бека) в разной степени. Также автор выделила характерные особенности состояния женщин в этот период: гнев, возмущение, чувство вины по отношению к себе. На основании анализа полученных результатов был выявлен высокий уровень напряженности и беспокойства в экстремальных и кризисных ситуациях, как проявление реактивной тревожности, который является отличительной особенностью женщин, прервавших беременность. Смолянина выделяет наличие нарушений, проявляющиеся в виде изменения взглядов на самого себя и существующие проблемы. [18]

Интересным будет обратиться к результатам исследования, проведенного А.Н. Юсуповой (2001), проводившей исследование среди 200 женщин, обратившихся в отделения гинекологии и женские консультации г. Набережные Челны с целью прерывания беременности. Для психологического тестирования были использованы тест на личностную тревожность, разработанный Ч.Д. Спилбергом (США) и адаптированный Ю.Л. Ханиным, и опросник PEN Ганса и Себиллы Айзенк (сокращенный вариант для исследования психотизма и нейротизма).

Согласно результатам исследований тревожность занимает определяющее место по степени выраженности. Она характеризуется склонностью воспринимать окружение как нечто угрожающее, реагировать на ситуации состоянием тревоги. Личностная тревожность предполагает личностную особенность к появлению тревоги, сомнений и неуверенности в ситуациях оценки своей компетентности, действий и принимаемых решений. Высокая степень тревожности была определена у более половины женщин.

Далее по степени выраженности среди опрошенных женщин был выделен нейротизм. Для людей с высоким уровнем нейротизма характерны напряженность , тревожность, недовольство собой и окружающими. Подобные реакции были выявлены у четверти опрошенных женщин. В основном у женщин обнаружены умеренные проявления нейротизма.

сформулированном еще в 1932 году А.А. Ухтомским принципе доминанты, как одним из основных принципов деятельности центральной нервной системы. В данном случае понятие «гестационная доминанта» наиболее удачно отражает особенности протекания физиологических и нервно-психических процессов в организме беременной женщины. Она обеспечивает направленность всех реакций организма на создание оптимальных условий для развития эмбриона, а затем плода. Это происходит путем формирования под влиянием факторов внешней и внутренней среды стойкого очага возбуждения в центральной нервной системе, обладающего повышенной чувствительностью к раздражителям, имеющим отношение к беременности и способным оказывать тормозящее влияние на другие нервные центры (Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М., 2003).

Основываясь на понятии «гестационной доминанты» был создан тест, определяющий тип переживания беременности (ТОБ). Он представляет собой совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности, направленных на сохранение гестации и создание условий для развития будущего ребенка, формирующих отношение женщины к своей беременности, ее поведенческие стереотипы.

В результате изучения анамнестических сведений, клинико-психологических наблюдений за беременными женщинами и бесед с ними И. В. Добряковым было выделено пять типов ПКГД: оптимальный, гипогестогнозический, эйфорический, тревожный и депрессивный. На основании полученных результатов теста специалистами вырабатывается стратегия ведения психокоррекционной работы.(Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М., 2003, Добряков И.В., 1997)

А.И. Захаровым (1997) систематизированы личностные факторы, способствующие появлению эмоционального стресса при беременности:

1. Эгоцентризм и нарциссизм (самолюбование) как нежелание приносить жертвы во имя ребенка.
2. Поведение, когда приоритетными считаются погоня за успехом и профессиональные интересы, вступающие в противоречие с необходимостью временной самоизоляции в семье и сосредоточения на нуждах и воспитании ребенка.
3. Повышенная эмоциональная чувствительность, впечатлительность, ранимость, когда любые стрессы надолго остаются в эмоциональной памяти, проявляясь в наиболее сенситивном периоде жизни женщины — беременности.
4. Тревожность — склонность к беспокойству и страхам.
5. Мнительность — подверженность частым сомнениям и недостаточная уверенность в себе.
6. Невротизация матери вследствие предшествующих неблагоприятных условий жизни в семье и нерешенных проблем в браке, эмоциональной неудовлетворенности и недовольства отношениями с супругом.
7. Восприятие родов как крайне болезненного, опасного и неприятного события жизни, которое может сопровождаться общим плохим самочувствием.

По мнению ученых одним из немаловажных условий реализации определенного репродуктивного поведения также являются ценностные и смысложизненные ориентации. Их необходимо рассматривать как компонент направленности личности. Исследование данных психологических феноменов





воспитательно-профилактической работе с асоциальными подростками может быть обусловлено и тем, что в их мотивационной структуре такой вид деятельности занимает одно из ведущих мест.

Руководствуясь принципами социализации и гуманизации в процессе воспитательно-профилактической работы с подростками, следует направить усилия тренера на формирование общечеловеческих ценностей, на диагностику и развитие социально направленных ценностей и мотивов для их практической реализации.

В современном мире заметно ослабление социальных связей, а физическая культура и спорт приобретает большое значение в связи с тем, что общение происходит вне дома и работы, и физкультурно-спортивные мероприятия приобретают статус «социально-психологических», где подростки собираются для формирования и поддержания дружеских, неформальных позитивных отношений.

Следовательно, проявление внимания по отношению к подросткам, сопереживания и сочувствия, которых они лишены в семье, позволяет компенсировать отсутствие этих эмоций, и предполагает формирование позитивного поведения. Формирование таких качеств личности, как доброта, отзывчивость, терпимость, дисциплинированность, честность, порядочность, в определенной степени зависят от правильной организации процесса физкультурно-оздоровительной деятельности.

**Цель** исследования – разработать и экспериментально обосновать технологическое содержание педагогической системы физкультурно-спортивной деятельности подростков с различными формами асоциального поведения.

В ходе исследования, были определены следующие задачи:

1) выявить состояние исследуемой проблемы, определить перспективные подходы к ее решению, уточнить понятийный аппарат исследования;

2) разработать мероприятия по профилактике асоциального поведения подростков посредством физкультурно-спортивной деятельностью.

Нами были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение информационных источников научного и научно-методического характера; анализ статистических данных и отчетной документации; педагогическое наблюдение; тестирование; прогнозирование и моделирование; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Понятийно-терминологический аппарат исследования: ведущими понятиями исследования являются: «социализация», «асоциальное поведение», «профилактика асоциального поведения».

«Социализация – процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом общественного опыта, в результате которого он становится личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей знания, умения и навыки, т.е. способность общаться и взаимодействовать с ними в ходе решения тех или иных задач. Это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» (Ю.З. Кушнер).

«Асоциальное поведение (от англ. – asocial) – поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, угрожающее благополучию межличностных отношений» (Ю.В. Василькова).

«Профилактика асоциального поведения подростков – это система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении» (Ю.В. Василькова).

В настоящее время профилактика асоциального поведения подростков становится важнейшей задачей современного общества и государства, однако при этом недостаточно разработано направление работы с подростками асоциального поведения в процессе учебной и внеклассной работы с целенаправленным использованием физической культуры и спорта [2].

В.В. Бойко утверждает, что «применение физической культуры и спорта в профилактике асоциального поведения направлено на индивидуальное развитие личности, формирование физической культуры личности и может иметь своей целью оздоровление организма, физическое совершенствование подростков, формирование мотивации и потребности в занятиях физическими упражнениями, способности к самостоятельным занятиям спортом» [4].

В результате проведенного нами исследования было выявлено, что у 62,2% обследованных подростков обнаружены отклонения в учебной деятельности, сопровождающиеся девиациями в поведении. Только треть подростков не имели проблем в обучении и отклонений в поведенческой сфере развития личности.

Что само по себе ставит вопрос результативности обучения и воспитания в условиях школьного образования в разряд актуальных. По результатам исследования, подростки асоциального поведения проявляют агрессивное неприятие педагогических воздействий, проявляющееся в конфликтном отношении, как с учителями, так и с родителями, и в отношении к учебе.

Результаты изучения занятости в свободное от учебы время социально адаптированной деятельностью в школе выявили, что физкультурно-спортивную деятельность предпочитает больший процент подростков асоциального поведения, однако также высок процент их не вовлеченности в организованную деятельность во внешкольное время. Несмотря на вовлеченность в физкультурно-спортивную деятельность значительного числа подростков асоциального поведения, ценностное отношение к урокам физической культуры неоднозначно. В группе асоциальных подростков более высокий процент отрицательно относящихся к урокам физической культуры 22,1 %, а равнодушно относящихся подростков в обеих группах незначительно отличается –33,9 и 35,5 %.

Несмотря на различия в ценностном отношении к физической культуре как форме организации учебного процесса, более половины подростков асоциального поведения осознают значение данного вида деятельности в процессе формирования и сбережения здоровья в личностном и общечеловеческом контексте. Отметим, что на приоритеты в сознании значения двигательной деятельности, высок процент подростков, которые





ранимость. И все это переплетается со вновь возникшим чувством огромной ответственности за себя как носителя и создателя новой жизни и за саму новую жизнь в своем теле.

Беременность определяется как критический период жизни женщины, в течение которого происходит изменение ее сознания и взаимоотношения с миром.

Боровиков Н.В. (1998) считает, что с точки зрения психологии представляется правильным говорить о синдроме беременности. Так в трактовке ученого «синдром беременности — новое психогенное состояние, ограниченное определенным периодом времени, который начинается не в день зачатия, а при осознании женщиной своего нового положения и заканчивается не родами, а в момент «пигмалионизации» своего ребёнка: перехода в восприятии матери от его фантастического образа к реальному.

На сегодняшний день медицина всего мира признает необходимость сопровождения беременности не только с медицинского стороны, но и изучение и наблюдение особенностей ее психики и осуществления психологической помощи в подготовке к родам и подготовке к жизни с появлением нового члена семьи (Николаев Е.Л., 2006).

Рассматривая беременность как стадию развития, можно выделить основные отличительные характеристики этого периода. Эти изменения затрагивают как психофизиологический, так и психологический уровень.

В первую очередь это касается эмоций, связанных с осознанием себя беременной. Причем многими исследователями подчеркивают прямую взаимосвязь между высоким интеллектуальным и социальным статусом беременной женщины и трудностью принятия решения о сохранении беременности и о смысле деторождения.

Следующей характеризующей чертой можно назвать симптом принятия решения, который определяется пониманием очевидности беременности и принятием себя в новом качестве.

Очередным этапом развития синдрома беременности является рефлексивное осознание нового собственного образа: «Я в положении», который характеризуется принятием физиологических изменений в своем организме.(Боровиков Н.В.,1998).

С момента осознания и внутреннего принятия себя беременной у женщины обнаруживается симптом противоречивого отношения к беременности. В.И. Брутман и М.С. Радионова (1998) считают, что даже самая желанная беременность окрашивается противоречивым аффектом, в котором одновременно сосуществуют радость, оптимизм, надежда и настороженное ожидание, страх, печаль. Здесь же присутствуют и опасения, и страхи, связанные с предстоящими родами, иногда доходящие до паники, и неуверенность в своих способностях родить и стать полноценной матерью; и страх за здоровье и судьбу будущего ребенка, обеспокоенность возможным ухудшением материального положения своей семьи, возможным ущемлением личной свободы; и, наконец, переживанием своей телесной метаморфозы и связанной с этим сексуальной непривлекательности (В.И. Брутман, М.С. Радионова, 1998).

Отечественные ученые (И. А. Аршавский, 1967) предложили теорию о существовании «гестационной доминанты» (от лат. gestatio— беременность, dominans— господствующий) в период беременности. Теория основывалась на

действий и отношений, направленных на рождение или отказ от рождения ребенка любой очередности в браке или вне брака. [21]

**Формулировка цели статьи.** Целью нашего исследования является изучение психологических факторов, влияющих на сохранение и прерывание беременности.

**Изложение основного материала статьи.** Детородная активность базируется на репродуктивных установках, т. е. комплексе поведенческих актов, суждений и позиций личности, выражающих отношение человека к рождению детей и опосредствующих соответствующее принятие решений. Выделяется три основных установки: детности, контрацепции и искусственного прерывания беременности. [19]

С момента осознания и внутреннего принятия себя беременной у женщины обнаруживается симптом противоречивого отношения к беременности. В.И. Брутман и М.С. Радионова (1998) считают, что даже самая желанная беременность окрашивается противоречивым аффектом, в котором одновременно сосуществуют радость, оптимизм, надежда и настороженное ожидание, страх, печаль. Здесь же присутствуют и опасения, и страхи, связанные с предстоящими родами, иногда доходящие до паники, и неуверенность в своих способностях родить и стать полноценной матерью; и страх за здоровье и судьбу будущего ребенка, обеспокоенность возможным ухудшением материального положения своей семьи, возможным ущемлением личной свободы; и, наконец, переживанием своей телесной метаморфозы и связанной с этим сексуальной непривлекательности (В.И. Брутман, М.С. Радионова, 1998).

Но необходимо заметить, что эти самые страхи и опасения могут стать причинами, по которым женщина принимает решение о прерывании беременности. На фоне общего сокращения рождаемости и увеличения смертности, демографическую ситуацию в стране вряд ли можно назвать благоприятной.

По оценкам отечественных исследователей (Кон И.С., 1998) вторая половина двадцатого столетия четко характеризуется проявлением позиций, противоположных «детоцентризму», которые являются отражением эмансипированности женщин, и зачастую передачей функции воспитания в руки педагогов-специалистов (Николаев Е.Л., Афанасьев И.Н., 2004).

Сейчас, когда деторождение уже не является единственной сферой самореализации женщины, в тех случаях, когда рождение ребёнка противоречит социальным ожиданиям (внебрачность, помеха социальному или половому статусу женщины), женщины могут идти на всё, чтобы не рожать детей или избавляться от них разными способам, необходимо сделать акцент на внутреннее содержание переживания беременности, смысл и цель рождения ребёнка для современной женщины, на преобразование беременности в значимое жизненное событие, способствовать формированию ценностно-смыслового отношения к материнству и родительству.

В сложившихся условиях возрастает значимость научных исследований в области изучения психологических особенностей личности современной женщины с различными установками в отношении репродуктивного выбора.

Беременность — особое состояние женщины. Этот период характеризуется изменениями в восприятии окружающего мира женщины, когда на первый план выходят эмоции, усиливается требовательность и





пренебрегают этой ценностью в организации собственного стиля жизни и здоровьеформирующей ролью физической культуры и спорта.

Изучение особенностей ценностного отношения асоциальных подростков к физкультурно-спортивной деятельности и вовлеченности в социально значимые виды деятельности выявило, что для данного контингента характерно: смещение в ценностном отношении к образовательному процессу как малозначимому для личностного развития; несмотря на осознанность значения роли физической культуры и спорта в современном обществе у подростков не сформирована социально полезная установка на реализацию данного осознания в условиях физкультурно-образовательного процесса.

Таким образом, целенаправленное использование физической культуры и спорта в воспитательно-профилактической работе с подростками позволяет заполнить свободное время подростков социально-значимой деятельностью, которая способствует корректировке физического, нравственного и психического состояния, что положительно сказывается на предупреждении и преодолении асоциального поведения подростков.

В значительной мере этому способствуют условия, обстановка и «микроклимат» спортивной секции и класса, зависящий от квалификации учителей физической культуры и тренеров по видам спорта, и педагогических условий учебно-тренировочных занятий.

Таким образом, в ходе проведенного нами эксперимента нами выявлено, что у 12 подростков, демонстрирующих асоциальный тип поведения, произошли следующие изменения: ребята стали более сдержаны в общении со взрослыми и сверстниками, многие из них совсем не курят, посещаемость школы улучшилась, на уроках не мешают работать классу, успеваемость и дисциплина улучшилась.

Обобщенный анализ результатов экспериментальной работы, посвященной разработке средств и методов физической культуры, направленных на профилактику асоциального поведения подростков и проверка их эффективности позволяет сделать следующие выводы.

В нашем исследовании был проведен анализ вопросов, освещенных в философской и психолого-педагогической литературе, по профилактике асоциального поведения подростков средствами физкультурно-спортивной деятельности, который позволил определить, что в средствах физкультурно-спортивной деятельности имеются большие возможности не только для развития двигательных способностей, физических качеств, но и для формирования нравственно-этических качеств.

Установлено, что причины асоциального поведения подростков лежат в семейном воспитании. Педагогическая несостоятельность родителей, неполная семья, неблагополучные семьи увеличивают возможность появления у детей негативного отношения к окружающему миру, что с возрастом может приобрести устойчивый характер. Обычно воздействие семьи на ребенка либо усиливает школьное воспитание (если оно правильное), либо ослабляет или даже уничтожает то хорошее, что дает ребенку школа и общество.

Для более эффективного воздействия на личностные, нравственно-этические качества подростков и психоэмоциональную сферу средствами, методами, педагогическими приемами физического воспитания, целесообразно использовать следующие требования и условия: обязательным условием является разносторонняя физическая подготовка, являющаяся фундаментом

повышенной физической работоспособности; необходима строгая последовательность увеличения и выбора оптимальных нагрузок для разного возраста, пола, степени подготовленности; необходимо создание специальных ситуаций нравственного поведения и нравственных привычек, направленных на организацию взаимопомощи и поддержки, соревнований, игр с особо установленными правилами; в учебно-тренировочном процессе решать как общие, так и специальные задачи нравственного, эстетического, трудового воспитания; на занятиях формировать у учащихся навыки проведения самостоятельных занятий.

Повышению эффективности использования средств физкультурно-спортивной деятельности в профилактике асоциального поведения несовершеннолетних способствует создание гуманной, развивающей, личностно-ориентированной воспитательной среды, предусматривающей наличие учебно-тренировочной базы, спортивного оборудования и инвентаря. При организации профилактики асоциального поведения подростков основным ориентиром выступает нравственно-этическое и физическое здоровье подростка, а не спортивный результат.

Целенаправленное использование средств физкультурно-спортивной деятельности в профилактике асоциального поведения подростков, на наш взгляд, во многом зависит от опыта тренера и имеющейся у него информации о каждом подростке. Знание индивидуальных и психологических особенностей позволяет тренеру выбрать наиболее оптимальный стиль общения, подобрать те средства и методы физического воспитания, которые способствуют улучшению физических и нравственно-этических качеств, психоэмоционального состояния, позволяют повысить самооценку, сформировать позитивные жизненные ориентиры.

**Выводы.** Таким образом, результаты исследования позволяют сделать выводы о том, что эффективная профилактика асоциального поведения подростков может быть достигнута в процессе физкультурно-спортивной деятельности, если: тренер будет информирован об индивидуальных и психологических особенностях каждого подростка; подобран оптимальный стиль общения, средства и методы физического воспитания, способствующие улучшению физических и нравственно-этических качеств подростков; в учебно-тренировочном процессе решать как общие, так и специальные задачи нравственного, эстетического, трудового воспитания.

**Литература:**

1. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь: учебное пособие / В.В. Бойко – СПб.: Союз, 2002. – 160 с.

2. Галкин С.В. Методика спортивно-патриотического воспитания учащихся детско-юношеских спортивных школ: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Галкин. – Волгоград, 2005.

3. Макартычева Г.И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения. СПб.: Речь, 2007, 192 с.

4. Миннегалиев М.М. Использование физической культуры и спорта в профилактике девиантного поведения подростков [Текст] // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 1 (83). – С. 103-107.





**Литература:**

1. Барышников А.В. Мотивация детей к занятиям тхэквондо // Научный поиск– 2012. № 2.7. – С. 56.

2. Генерал CHOI Hong-Hee. Энциклопедия тхэквондо. – International Taekwon-do Federation, 1983.

3. Леонова И.А. Физическое развитие детей в семьях с различным материальным положением // Гигиена и санитария – 2010. – №2. – С. 72–74.

4. Шурыгина В.В., Гильманшина А.И., Чистякова Д.Г. Физкультурно-оздоровительный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) с позиций формирования и укрепления здоровья школьников» // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.

**Психология**

**УДК: 159.99**

**аспирант Ефимова Наталья Анатольевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СОХРАНЕНИЯ И ПРЕРЫВАНИЯ ЖЕНЩИНАМИ БЕРЕМЕННОСТИ

*Аннотация.* В статье рассмотрены психологические особенности женщин с различными установками по отношению к продолжению беременности. Рассматриваются факторы принятия или неприятия беременности. Проведенный анализ психологических особенностей женщин, имеющих различное репродуктивное поведение, свидетельствует о необходимости их всестороннего рассмотрения, и, как следствие, организации мер психологической поддержки, щадящего психическое здоровье женщины, психокоррекции и последующей реабилитации.

*Ключевые слова:* женщина, беременность, прерывание беременности, сохранение беременности.

*Annotation.* The psychological features of women with different attitudes towards the continuation of pregnancy are considered. The factors of acceptance or rejection of pregnancy are considered. The largest group consists of women, for whom the main reason for interruption is directly the woman's unwillingness and life reasons.

*Keywords:* woman, pregnancy, abortion, preservation of pregnancy.

**Введение.** В современном обществе, когда темп жизни, информационная насыщенность позволяет женщине обратить свое внимание на самореализацию, получение образования или повышение уровня профессиональной компетенции, вопрос деторождения часто отодвигается на неопределенный срок, а зачастую теряет свою актуальность. Подобные тенденции определенным образом можно объяснить репродуктивным поведением женщины. Это понятие было введено в 1970 году В.А.Борисовым, который предложил рассматривать «репродуктивное поведение» как систему

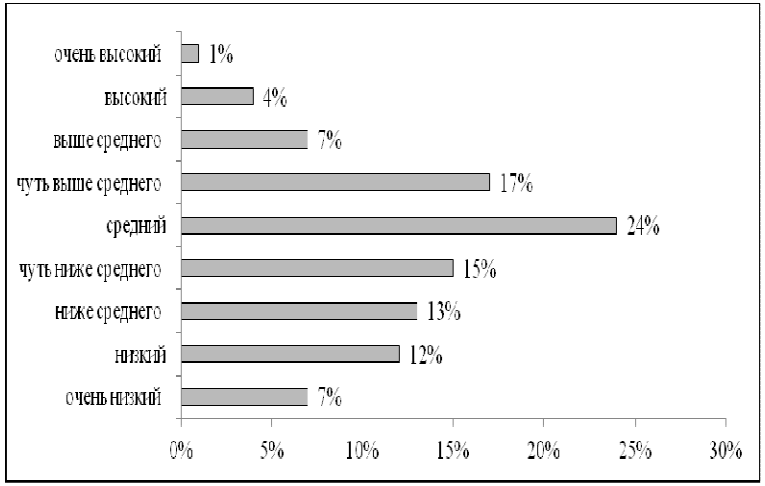



**Рисунок 3. Уровень мотивации личности на ведение ЗОЖ родителей**

Нами были также изучены особенности формирования здоровья и образа жизни среди школьников.

Мы провели изучение режима дня тхэквондистов. По данным опроса, нарушения отмечаются у 24% спортсменов, их сон составляет от 5 до 6 часов что приводит недосыпанию. Систематическое недосыпание может привести к переутомлению и невротическим расстройствам.

По результатам исследования, нами был также разработан проект для родителей по формированию культуры здоровья семьи.

**Выводы.** В результате анализа научно-методической литературы и проведенного нами исследования мы можем сделать следующие выводы:

Для того, чтобы повысить качество физкультурно-оздоровительной деятельности, необходимо грамотное управление этим процессом. В своём исследовании мы рассматриваем управление физкультурно-оздоровительной деятельностью как процесс целенаправленного и организованного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

По нашему мнению, важным условием является обеспечение оптимального двигательного режима на занятиях, который соответствует физиологической потребности школьников в движении, способствует развитию основных двигательных качеств и поддержанию работоспособности в течение всего учебного дня, недели и года.

Только комплексное использование этих средств поможет решить задачу оздоровления.

Анализ полученных результатов показал, что занятия тхэквондо благоприятно отражаются на функционировании органов дыхания и кровообращения спортсменов. Итоги проведения экспериментального исследования показали, что предлагаемая методика позволила улучшить основные показатели, которые характеризуют физическую активность.





**Педагогика**

**УДК: 378**

**кандидат педагогических наук,**
**доцент Козырева Ольга Анатольевна**
Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск)

## СЕТЕВОЙ МОДУЛЬ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ДЛЯ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

*Аннотация.* Магистратура дает возможность увидеть другую образовательную культуру, увеличить образовательный капитал и стоимость собственного потенциала на рынке труда. Являясь второй ступенью, после обучения на уровне бакалавриата магистратура предшествует подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования указаны виды деятельности, к которым должен быть подготовлен выпускник, в том числе: научно-исследовательская, педагогическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская и экспертно-аналитическая и др. В связи с этим появляются различные формы обучения для профессионального самоопределения студентов, одной из которых является сетевая магистратура. Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций.

*Ключевые слова*: магистратура, сетевой модуль, инклюзивное образование, подготовка к реализации инклюзивного образования.

*Annotation.* The master offers an opportunity to see another educational culture, to increase the educational capital and the value of its own potential in the labor market. Being the second step, after the training at the bachelor's level, the Master's program precedes the training of scientific and pedagogical staff in graduate school. The Federal State Educational Standard of Higher Education indicates the types of activities to which the graduate should be trained, including: research, pedagogical, organizational, managerial, cultural, educational and expert-analytical, etc. In this regard, various forms of education For the professional self-determination of students, one of which is the network magistracy. The network form of implementing educational programs provides an opportunity for students to learn the educational program using the resources of several organizations.

*Keywords*: master, network module, inclusive education, preparation for implementation of inclusive education.

**Введение**. Современные изменения в образовании, связанные с реализацией инклюзии, приобрели системный характер. Представленный модуль направлен на подготовку специалистов нового формата, владеющих системными научными знаниями по проблемам инклюзивного образования, имеющих грамотно применять их на практике, руководствующимися гуманистическими представлениями о работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи: представить опыт по разработке сетевого модуля «Инклюзивное образование» для магистерских программ педагогического профиля.

**Изложение основного материала статьи.** Назначение сетевого модуля «Инклюзивное образование» - развитие профессиональных действий: исследовать, анализировать, проектировать. Для реализации представленного сетевого модуля планируется 120 часов (3 З.Е.).

Магистрант, освоивший сетевой модуль, должен:

— обладать **общепрофессиональными и универсальными компетенциями**, соответствующими видам профессиональной деятельности, на которые ориентирован сетевой модуль (коррекционно-педагогическая, диагностико-консультативная и профилактическая, научно-исследовательская, преподавательская, организационно-управленческая и культурно-просветительская):

— готовность к проектированию и осуществлению образовательно-коррекционной работы с использование инновационных психолого-педагогических технологий (ПК-1);

— способность к проектированию индивидуальных маршрутов развития, образования, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ на основе результатов психолого-педагогического изучения лиц с ОВЗ (ПК-2);

— готовность к обеспечению взаимодействия работников сфер образования, здравоохранения и социальной защиты при решении актуальных коррекционно-педагогических задач (ПК-4);

— готовность к психолого-педагогическому изучению лиц с ОВЗ с целью выявления особенностей их развития и осуществления комплексного сопровождения (ПК-5);

— готовность к мониторингу эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях (ПК-13).

**владеть:**

— технологией комплексного медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании;

— технологией организации мониторинга для управления качеством образования лиц с ОВЗ;

— грамотно пользоваться методами диагностики, профилактики, прогнозирования и проектирования индивидуального образовательного маршрута детей с ОВЗ.

**уметь:**

— разрабатывать адаптированные основные образовательные программы для обучения детей с ОВЗ;

— обосновывать выбор образовательной программы, учебно-методического обеспечения;

— использовать современные коррекционные технологии с учетом типа нарушенного развития обучающихся с ОВЗ;

— осуществлять психолого-педагогическое сопровождение развития и образовательных возможностей детей с ОВЗ;

— оказывать консультативную помощь членам семей детей с ОВЗ.

**знать:**





протокол. И в заключении для определения выносливости использовалось упражнение «запрыгивание на возвышение (гимнастические маты высотой 40 см), с условием, что прыжок должен производиться с места, между запрыгиваниями проводились минимальные интервалы отдыха.

Затем согласно выявленным недостаткам в тренировочном процессе, мы разработали методику развития выносливости с учетом физической подготовленности и индивидуальных особенностей исследуемых. Были подобраны дополнительные упражнения скоростно-силовой направленности.

Мы отметили, что врезультатепримененияметодики втренировках тхэквондистов11-12 лет всеспортсмены улучшили свои результаты, показанныевовсех четырех тестах.

Сравнивая результаты, мы отметили, что средний результат вначалеэксперимента потесту «подтягиваниенаперекладине»составил 10 раз, вконценашегоэксперимента, средний результат «подтягиваниянаперекладине» вырос до 18 раз.

В тестебег на1000 метровс места средний результат вначалеэксперимента составил 5,07 мин., вконценашегоэксперимента средний результат вырос и составил 4,63 мин.

В тесте навыносливость, в началеэксперимента средний показатель составил 57 раз, авконцеэксперимента– 65 раз.

Следует отметить, что допосещения занятий в секции по тхэквондотолько 68% детей занимались спортом, поэтому результаты первогоэкспериментабыли низкими.

Мы отметили, что за время проведения эксперимента, изменился уровень физического развития спортсменов, который повысился в 1,72 раза в экспериментальной группе ($p < 0,05$).

По результатам проведенного тестирования у спортсменов экспериментальной группы отмечалось достоверное ($p < 0,05$) увеличение самооценки здоровья и самочувствия на 2,3 балла, повышение эмоционального фона и физической активности на 2,5 балла и 2,1 балла, соответственно.

Также нами были опрошены родители исследуемых школьников.

Опросы были реализованы во время родительского собрания. Для изучения мотивации родителей на ведение здорового образа жизни и сформированности ценностного отношения к здоровью, мы использовали методику В. И Андреева – «выявлении мотивации личности на ведение здорового образа жизни».

Используемая методика специально была подобрана с целью выявления в ответах родителей мотивации к достижению основных элемента здорового образа жизни, отражающих фундаментальную составляющую смыслообразующих конструктов культуры здоровья.

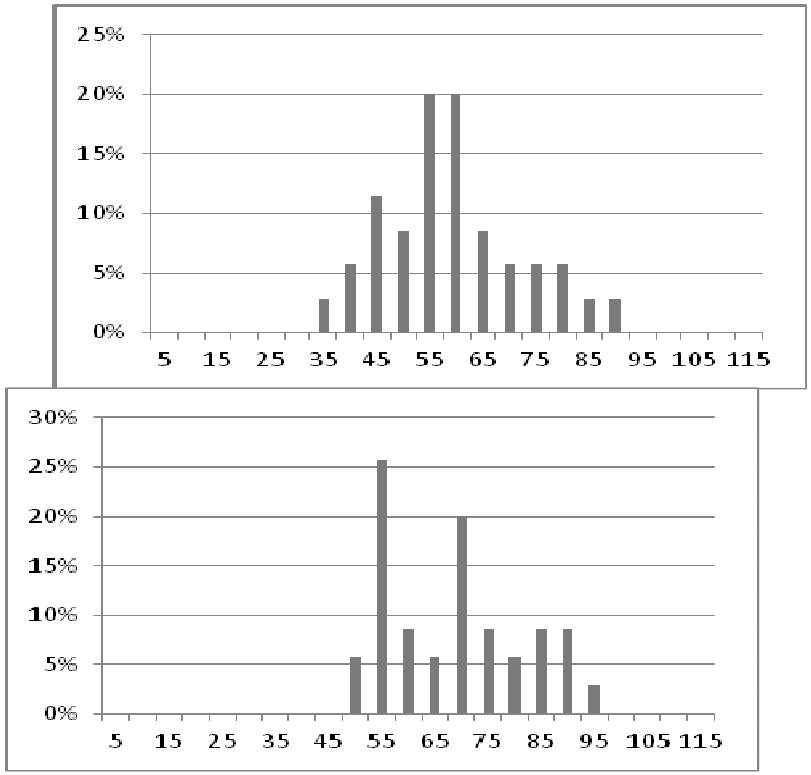



**Рисунок 2. Тестирование тхэквондистов по результатам пробы Генчи (контрольная и экспериментальная группа)**

В рамках педагогического эксперимента мы провели контрольные испытания поопределению уровняразвитиявыносливости детей от 6 до 16 лет, занимающихся тхэквондо. Эксперимент проводился с целью определения динамики ростапоказателей выносливости.

Сначаламы выявили начальный уровень развитиявыносливости у детей от 6 до 16 лет, занимающихсятхэквондо. Затем провели первое тестирование.

Тестирование выполнялось сразу после разминки, состоящей из малоинтенсивного бега, ОРУ, упражнений на растягивание и гибкость. Результаты фиксировались по пространственным и количественным характеристикам.

Тесты выполнялись в следующей последовательности: вначале подтягивание на перекладине из исходного положения «вис хватом сверху», затем бег на 1000 м. для выявления уровня развития выносливости, который выполнялся с высокого старта. Старт давался одновременно для двух испытуемых, результаты фиксировались двумя секундомерами и заносились в





— актуальную нормативно-правовую документацию по организации обучения лиц с ОВЗ;

— ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

— состояние и проблемы образования детей с ОВЗ (российский и зарубежный опыт);

— задач и способов реализации различных теоретических моделей работы с лицами с ОВЗ, семьями и организациями;

— профессиональных ценностей и этических принципов деятельности в ходе социальной интеграции и реабилитации детей и подростков с ОВЗ;

— соответствующих разделов общей и специальной педагогики и психологии и др. смежных наук.

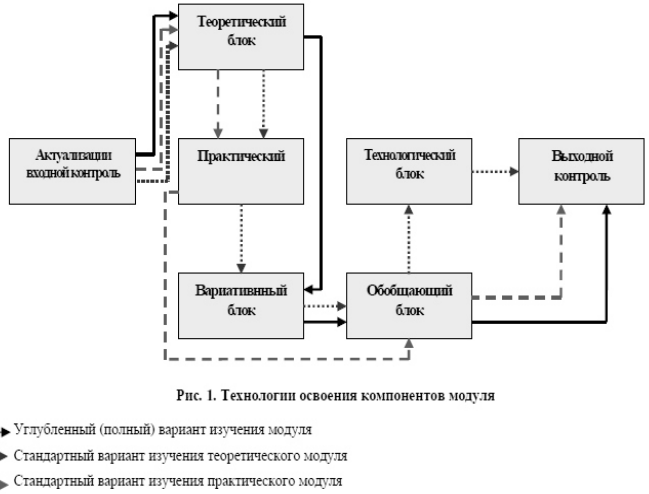



**Рис. 1. Технологии освоения компонентов модуля**

Динамика разворачивания учебного модуля представлена на рисунке 2.




**Рис. 2. Динамика разворачивания учебного модуля**





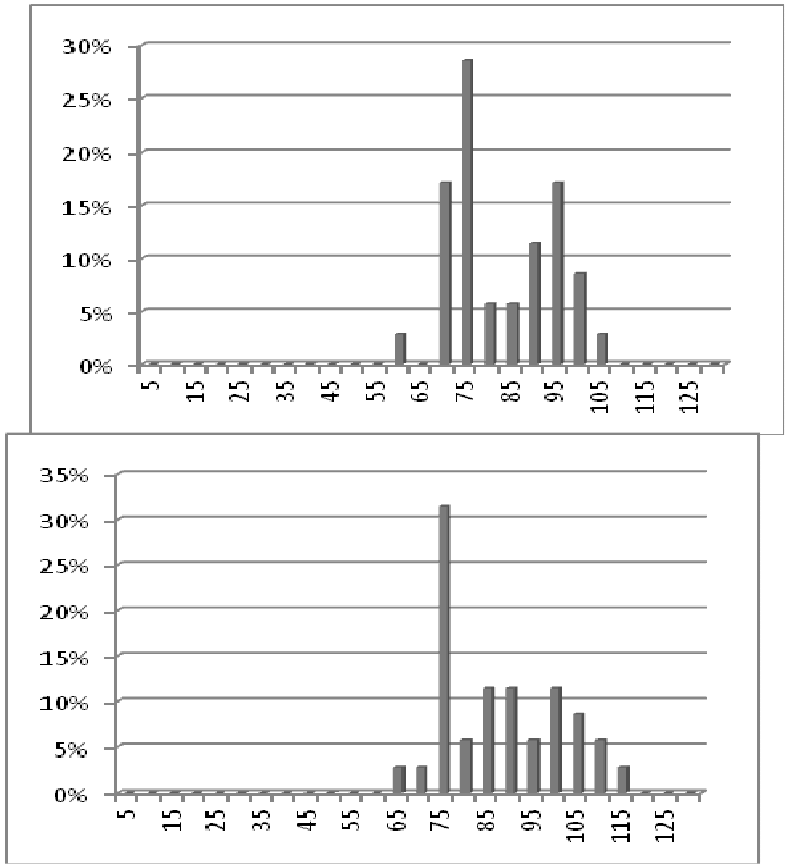



**Рисунок 1. Тестирование тхэквондистов по результатам пробы Штанге (контрольная и экспериментальная группа)**

*Таблица 1*

**Оценочная шкала результатов тестирования пробы Штанге**

| Баллы | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Секунды | 80 и выше | 74-79 | 68-73 | 62-67 | 55-61 | 49-54 | 42-48 | 36-41 | 29-35 | 28 и ниже |

*Таблица 2*

**Оценочная шкала результатов тестирования пробы Генчи**

| Баллы | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Секунды | 58 и выше | 54-57 | 49-53 | 55-48 | 39-43 | 34-38 | 29-33 | 24-28 | 19-23 | 18 и ниже |

Как показано на сравнительных диаграммах (рисунок 1 и 2), результаты оказались выше в экспериментальной группе в обоих пробах (Штанге и Генчи).





**Новые формы организации образовательного процесса:**

**Диалог** – создание коммуникативной среды и познавательного взаимодействия преподавателя и студента, взаимодействия между студентами (в форме различных видов дискуссии);

**Групповая работа**, способствующая развитию навыков совместного решения профессиональных задач на основе выполнения определенной роли и определенного задания, в том числе групповые проекты, презентации;

**Ситуационный анализ**, основанный на моделировании ситуации или использовании реальной (анализ конкретной ситуации из опыта работы), в целях анализа и поиска альтернативных решений и путей оптимального решения выхода из нее);

**Мастер-классы**; **эссе**; **портфолио**.

**Новые формы организации практики и НИР** студентов при подготовке к профессиональной деятельности:

Стажировка (без выполнения должностной роли).

Стажировка (с выполнением должностной роли).

Моделирование средств и способов организации учебной деятельности.

Проблемное обучение, связанное с решением вопросов и проблем исследования учебной деятельности.

Проектное обучение, связанное с моделированием средств и способов организации учебной деятельности с детьми с ОВЗ;

Самостоятельные профессиональные пробы и формулирование психолого-педагогические проблемы (задачи) в инклюзивном образовании.

Социализации результатов исследования, подготовка научных статей, участие в дискурс-семинарах, вебинарах, конференциях, междисциплинарных проектах.

**Новые формы оценивания результатов освоения всего модуля**

| **Электронно-ресурсная база** | **Проекты** |
|---|---|
| Эссе, презентации, разработка модели (моделирование) комплексного сопровождения детей с ОВЗ. | Презентации, профессиональные задачи, портфолио, экспертная оценка деятельности (результатов деятельности). |
| Анализ выступления, статьи, подготовка статьи. | Видео-уроки, мастер-классы, выставки. Разработка АООП, мониторинг эффективности коррекционно-реабилитационного процесса, проектирование образовательного маршрута. |
| **Универсальные результаты** | **Специальные результаты** |

**Дисциплина 1. Теоретико-методологические основы инклюзивного образования (результаты исследований отечественных и зарубежных ученых).**

Государственная политика в области социализации и непрерывного обучения лиц с ОВЗ. Правовые основы организации обучения лиц с ОВЗ. Международный опыт социализации и обучения лиц ОВЗ.

Современное понятие инклюзии. Актуальные проблемы инклюзии образования.

**Профессиональная задача дисциплины 1**[1]

| | |
|---|---|
| Профессиональная задача дисциплины | *Обобщенная формулировка задачи*<br>В Федеральном Законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Однако многие обучающиеся, воспитанники с ОВЗ получают образование в условиях специальных образовательных организаций либо остаются неохваченными системой образования.<br>*Ключевое задание*<br>Дайте описание модели инклюзивного образования в одном из регионов РФ.<br>*Контекст решения задачи*<br>Для организации инклюзивного образования должны быть созданы специальные условия: обеспечение устойчивой государственной политики в регионе; наличие нормативно-правовых основ инклюзивного образования; формирование толерантного отношения социума к проблемам инвалидности; своевременное выявление онтогенетических отклонений и своевременная комплексная помощь; подготовка компетентных педагогов; разработка технологий организации инклюзивного образования; обеспечение «безбарьерной среды»; снабжение современными техническими средствами; организация комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, которые обучаются в условиях инклюзии; разработка программно-методического сопровождения коррекционно-образовательного процесса.<br>*Задания, которые приведут к решению (продукту)*<br>1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу.<br>2. Изучите международные и федеральные нормативные документы, регламентирующие организацию инклюзивного образования.<br>3. Соберите информацию о том, как решают эту задачу в одном из регионов РФ.<br>4. Сравните региональную модель организации инклюзивного образования с отечественным и зарубежным опытом. Представьте результаты сравнений в таблице.<br>5. Выделите критерии и показатели готовности образовательной организации к инклюзивному образованию. |
| Продукты дисциплины | 1. Модель инклюзивного образования в одном из регионов РФ.<br>2. Перечень документов, необходимых для организации инклюзивного образования в образовательной организации.<br>3. Сравнительная таблица моделей организации инклюзивного образования в разных регионах РФ.<br>4. Краткое описание критериев и показателей готовности образовательной организации к инклюзивному образованию. |

[1] Разработчиком использованных профессиональных задач является Кузьмина О.С., к.п.н., старший преподаватель кафедры специальной педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». Представленные в статье профессиональные задачи были содержательно переработаны.





необычайно расширить диапазон индивидуальных возможностей человека. Этот вид боевого искусства не знает равных по мощности и эффективности техники. Составляющие это искусство дисциплина и дух являются средствами развития у спортсменов чувства справедливости, твердости, гуманизма и целеустремленности. Именно духовная культура отличает истинного мастера от дилетанта, совершенствующего только технические аспекты боевого искусства. Выше перечислены лишь некоторые аспекты, позволяющие понять, почему тхэквондо является искусством самообороны. Понятие "тхэквондо" включает также образ мышления и жизни, проявляющиеся, в частности, в овладении капля за каплей высокой моралью, концепцией и духом самодисциплины. В последнее десятилетие активно развивается и приобретает популярность этот Олимпийский вид спорта. Для оптимизации тренировочного процесса необходимо понимать мотивы, побуждающие к занятию, поскольку именно мотивация определяет направленность деятельности и выполняет смысла образующую функцию. Традиционно единоборства считались спортом предпочтительным для мальчиков, однако в настоящее время наблюдается рост спортивных результатов и активный интерес к занятиям и у девочек.

После проведенного углубленного медосмотра мы оценили реакцию сердечно-сосудистой системы на дозированную физическую нагрузку на основании результатов пробы Мартине (проба с приседаниями). Как показали проведенные исследования, у 24,8% детей контрольной и только 16,3% в экспериментальной группе учащение частоты пульса составило более чем 80%, что соответствовало неудовлетворительному показателю.

Мы также оценили состояние дыхательной системы в контрольной и экспериментальной группе. При оценке результатов проб Штанге и Генчи, 51,4% обследованных из контрольной и 62,9% из экспериментальной группы выполнили их с результатом, согласно использованной оценочной шкале, на 10 баллов.

Как показали результаты анкетирования занимающихся тхэквондо, степень соответствия получения оздоровительного эффекта от тренировок, согласно их ожиданиям, составила 70,9 в контрольной и 77.9 % в экспериментальной группе.

Также 94% занимающихся в контрольной и 98% в экспериментальной группе отметили улучшение настроения и самочувствия после занятий.

Занимающиеся из обеих групп отмечали потребность в консультациях специалистов по вопросам питания, соблюдению распорядка дня и питьевому режиму, профилактике вредных привычек, снятию напряжения и поддержанию высокого уровня физической работоспособности как во время соревнований, так и тренировок.

Для оценки дыхательной системы спортсменов мы провели ряд тестирований спортсменов, составив оценочную шкалу результатов тестирования проб Штанге и Генчи (таблицы 1 и 2).

основных приоритетов социальной и экономической политики - распространение стандартов здорового образа жизни.

Сам процесс формирования навыков здорового стиля поведения у детей и подростков оказывает непосредственное влияние на их образ жизни в будущем.

Основным механизмом, запускающим процесс формирования стойкой внутренней мотивации на ведение ЗОЖ, может быть переживание человеком «ситуации успеха», связанной с определенными достижениями в спорте, что влияет на формирование положительного как жизненного, так и профессионального сценария. Критерием такой включённости подростка можно считать наличие у него собственной стратегии, способствующей развитию стойкой мотивации на успешную, гармоничную личность. В период обучения в спортивной школе у ребенка закладываются основы культуры здоровья, здорового образа жизни, оптимальной двигательной активности и физической подготовленности.

Крайне важно уметь грамотно организовывать занятия физической культурой именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем всестороннее гармоническое развитие личности.

Именно поэтому, необходимо повышение результативности физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательной среде.

Известно, что дети и подростки испытают дефицит двигательной активности, как во время занятий в школе, так и в свободное от учебы время. Возникает необходимость в организации физкультурно-оздоровительной деятельности детей и подростков, их постоянное физическое совершенствование, повышение уровня физической подготовленности, формирование здорового стиля поведения, выработки привычки к регулярным занятиям спортом.

В образовательной организации специализированная детско-юношеской спортивной школы по Тхэквондо Республики Башкортостан на базе Республиканской школы-интерната № 5 спортивного профиля г.Уфы проводится эффективная и целенаправленная работа в области организации и управления физкультурно-оздоровительной деятельностью на занятиях тхэквондо.

**Формулировка цели статьи.** Целью работы является, педагогическое сопровождение организации физкультурно-оздоровительной деятельности образовательного учреждения на основе деятельностно-аксиологического подхода, что позволяет нам формировать ценности физической культуры и здорового образа жизни в процессе индивидуальной и групповой деятельности субъектов образовательного процесса.

В педагогическом эксперименте принимала участие группа детей - обучающихся тхэквондо г.Уфы в условиях спортивной школы. Всего было обследовано 32 человека от 6 до 16 лет, из них 16 составили контрольную группу и 16 экспериментальную.

Формирование представлений о ЗОЖ в процессе реализации физкультурно-оздоровительной деятельности тхэквондо осуществляется нами по разработанной программе для детей и родителей обучающихся.

Тхэквондо является одним из видов корейских единоборств. Это научно обоснованный способ использования своего тела в целях самообороны, позволяющий в результате интенсивных физических и духовных тренировок





**Дисциплина 2. Конструирование инклюзивной образовательной среды (специальные образовательные условия, адаптированные образовательные программы) в разных типах образовательных организаций (дошкольные, общие, профессиональные).**

Классификация детей, имеющих ОВЗ: нарушение зрения**,** нарушение опорно-двигательного аппарата, нарушение слуха. Особенности организации учебного процесса детей, имеющих ОВЗ. Технологии обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта. Технологии обучения и воспитания лиц с нарушениями слуха в условиях инклюзии. Реабилитация после кохлеарной имплантации. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями речи. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Технологии обучения и воспитания детей с РДА. Технологии обучения и воспитания детей с СДВГ.

Специфика структуры учебной деятельности для каждой категории лиц с ОВЗ. Организации индивидуальной и групповой работы. Контроль и оценка качества знаний. Роль самооценки детей результатов собственной учебной деятельности.

Инклюзивная образовательная среда. Инклюзивный сервис. Инклюзивный дизайн.

Структура адаптированной образовательной программы. Проектирование и разработка адаптированной основной образовательной программы. Контроль и управление реализацией адаптированной основной образовательной программы.

**Профессиональная задача дисциплины 2**

| | |
|---|---|
| Профессиональная задача дисциплины | *Обобщенная формулировка задачи*<br>В настоящее время в отечественной практике инклюзивно обучается значительное количество детей с ОВЗ. При этом не во всех образовательных организациях созданы специальные условия для таких детей. Отсутствует доступ ко всем образовательным ресурсам, нет необходимых специалистов. Образовательный процесс недостаточно оснащен АООП и специальными средствами. Не эффективна система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в процессе инклюзии. Этот процесс называют формальной инклюзией (псевдоинклюзией).<br>*Ключевое задание*<br>Что необходимо предпринять, чтобы трансформировать формальную инклюзию в эффективное инклюзивное образование? |
| | *Контекст решения задачи*<br>В образовательной организации в сельской местности воспитываются дети с ОВЗ, среди которых один ребенок с синдромом Дауна; двое имеют тяжелые речевые нарушения (ТНР); у одного ребенка выявлены расстройства аутистического спектра (РАС). В организации созданы следующие специальные условия: работают специалисты (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог); обеспечен доступ детей с ОВЗ ко всем помещениям здания; имеются программы и учебно-методические средства.<br>*Задания, которые приведут к решению (продукту)*<br>1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу.<br>2. Представьте свое понимание современных технологий, используемых в образовании.<br>3. Представьте схему «Технологии организации инклюзивного образования».<br>4. Составьте таблицу, в которой кратко будут описаны технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.<br>5. Изучите особенности создания коррекционно-развивающей среды в детском саду и школе (по выбору) и предложите ее модель.<br>6. Определите, какие методы, приемы и формы можно использовать при организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.<br>7. Составьте алгоритм разработки адаптированной образовательной программы для ребенка с ОВЗ (синдром Дауна, РАС или ТНР – по выбору). |
| Продукты дисциплины | 1. Схема «Технологии организации инклюзивного образования».<br>2. Таблица с кратким описанием технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.<br>3. Модель коррекционно-развивающей среды в инклюзивном учреждении.<br>4. Перечень методов, приемов и форм организации инклюзивного образования.<br>5. Алгоритм разработки адаптированной образовательной программы. |







**УДК 796.011.2**

**кандидат медицинских наук, доцент Шурыгина Валентина Владимировна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (г. Уфа);
**магистр Тухватуллин Радмир Рафаэльевич**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (г. Уфа);
**студент Шурыгин Андрей Сергеевич**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный авиационный технический университет» (г. Уфа)

# ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В современных условиях остается высокая потребность в грамотной организации физкультурно-оздоровительной деятельности детей и подростков, в том числе в повышении уровня физической подготовленности юных спортсменов, формировании у них здорового стиля поведения, выработки привычки к регулярным занятиям спортом.

В статье рассмотрены вопросы организации и управления физкультурно-оздоровительной деятельностью на занятиях тхэквондо, решение вопросов связанных с сохранением и укреплением здоровья детей и подростков, формирования навыков здорового образа жизни и культуры здоровья в семье, развитие выносливости на занятиях в специализированной спортивно-юношеской школе.

*Ключевые слова:* организация и управление физкультурно-оздоровительной деятельностью, тхэквондо, здоровый образ жизни, выносливость, здоровье.

*Annotation.* In the modern conditions there is a high need for the competent organization of sports and improving activity of children and teenagers, including for increase in level of physical fitness of young athletes, formation at them healthy style of behavior, development of a habit to the regular trainings by sport.

In article questions of the organization and management of sports and improving activity on occupations of taekwondo, the solution of questions of the children and teenagers, bound to preservation and promotion of health, formations of skills of a healthy lifestyle and culture of health in a family, development of endurance on occupations at specialized sports and junior school are considered.

*Keywords:* organization and management of sports and improving activity, taekwondo, healthy lifestyle, endurance, health.

**Введение.** В настоящее время актуальным остается решение вопросов, связанных непосредственно с сохранением и укреплением здоровья подрастающего поколения, первичной профилактикой заболеваний. Среди

обучения в военном вузе и не изменились существенно на протяжении обучения.

Данные, полученные в исследовательской работе с курсантами военных вузов, при их почти полной идентичности на трех экспериментальных площадках, дают возможность определить наличие *противоречий* между основными закономерностями формирования ценностных ориентаций личности и их использованием в образовательном процессе военного вуза. При этом, возникает предположение о том, что активность механизмов интериоризации и идентификации не обеспечена уже на уровне организации образовательного процесса.

**Выводы.** Дискуссии и работа с экспертами из числа офицеров-преподавателей с большим опытом военно-профессиональной деятельности, позволили прийти к следующим выводам.

Во-первых, все три уровня на которых происходит эффективное формирования ценностных ориентаций будущих офицеров в военном вузе, предложенные нами, реализованы в образовательном процессе далеко не полностью. Эта оценка сделана офицерами трех вузов после достижения единого понимания сущности и содержания условий, ее можно считать общей и характерной для сложившейся практики.

Во-вторых, проблема формирования ценностных ориентаций воспринимается педагогическими коллективами как актуальная и требующая глубокого, аргументированного и немедленного решения.

В-третьих, на момент проведения диагностического исследования в информационно-образовательном пространстве военного училища существуют все потенциальные возможности более эффективного формирования ценностных ориентаций на основе теоретических положений и педагогических технологий, предложенных автором.

**Литература:**

1. Разгонов В.Л. Ценностные ориентиры профессионального воспитания курсантов в учебно-воспитательном процессе военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Разгонов В.Л. – Барнаул, 2016 – 212 с.

2. Климов В.В. Ценностное самоопределение личности офицера российской армии в современном обществе: дис. ... канд. философ.наук: 09.00.11 / Климов Валерий Васильевич. – М., 2007 – 167 с.

3. Наумов П.Ю., Скибицкий Э.Г. Педагогические условия и средства развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России / П.Ю. Наумов, Э.Г. Скибицкий – Новосибирск: САФБД, 2014 – 191 с.

4. Смирнов Е.В. Духовные ценности в военно-профессиональном сознании офицерского корпуса России: социально-философский анализ: дис. ... канд. философ.наук: 09.00.11 / Смирнов Е.В. – М., 2008 – 184 с.

5. Усынин Ю.К. Социодинамика ценностных ориентаций офицеров российской армии: дис. ... док.социолог. наук: 22.00.06 / Усынин Ю.К. – Саратов, 1999 – 348 с.





**Дисциплина 3. Организация инклюзивных практик в дошкольном, общем, профессиональном образовании (отечественный и зарубежный опыт).**

Особые образовательные потребности детей с ОВЗ.

Виды социальной адаптации лиц с ОВЗ: социально-бытовая, социально-средовая, социально-трудовая, социально-психологическая. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ: основные этапы. Технологии психолого-педагогического сопровождения. Тьютор. Технологии тьюторского сопровождения. Психолого-медико-педагогический консилиум. Мониторинг образовательных достижений и динамики развития детей с ОВЗ.

Виды профессиональных компетентностей педагогов, обеспечивающих качество учебно-воспитательного процесса и процесса социализации лиц с ОВЗ. Моделирование профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Инклюзивная готовность. Инклюзивная компетентность.

**Профессиональная задача дисциплины 3**

| | |
|---|---|
| Профессиональная задача дисциплины | *Обобщенная формулировка задачи*<br>Многие исследователи отмечают, что эффективность инклюзивного образования зависит от эффективности работы команды специалистов.<br>В образовательной организации должна функционировать междисциплинарная команда, решающая проблемы комплексного медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии. Эта работа осуществляется в рамках школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).<br>*Ключевое задание*<br>Какова модель эффективного взаимодействия специалистов междисциплинарной команды и работы ПМПк?<br>*Контекст решения задачи*<br>Организация общего типа подготовилась к реализации инклюзивного образования на практике:<br>1) созданы условия для осуществления инклюзивного образовательного процесса;<br>2) формируется инклюзивная культура всех участников образовательного процесса (администрация, педагоги, родители детей с ОВЗ, родители детей без ОВЗ, дети с ОВЗ, их типично развивающиеся сверстники);<br>3) обеспечено учебно-методическое и материально-техническое оснащение;<br>4) произведено финансирование инклюзивных процессов;<br>5) обеспечена информационная доступность об инклюзивном образовании;<br>6) подготовлены педагогические кадры.<br>Как должна быть организована работа междисциплинарной команды и ПМПк по разработке индивидуальных образовательных маршрутов детей с ОВЗ? |
| | *Задания, которые приведут к решению (продукту)*<br>1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу.<br>2. Изучите технологию работы междисциплинарной команды и технологию деятельности ПМПк.<br>3. Познакомьтесь с технологией разработки индивидуального образовательного маршрута, АООП.<br>4. Разработайте модель взаимодействия специалистов междисциплинарной команды и работы ПМПк.<br>5. Составьте проект индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в процессе инклюзии (нозология по выбору). |
| Продукты модуля | 1. Описание технологии работы междисциплинарной команды и ПМПк.<br>2. Описание технологии разработки индивидуального образовательного маршрута, АООП.<br>3. Модель взаимодействия специалистов междисциплинарной команды и работы ПМПк.<br>4. Модель комплексного медико-социального и психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ. |





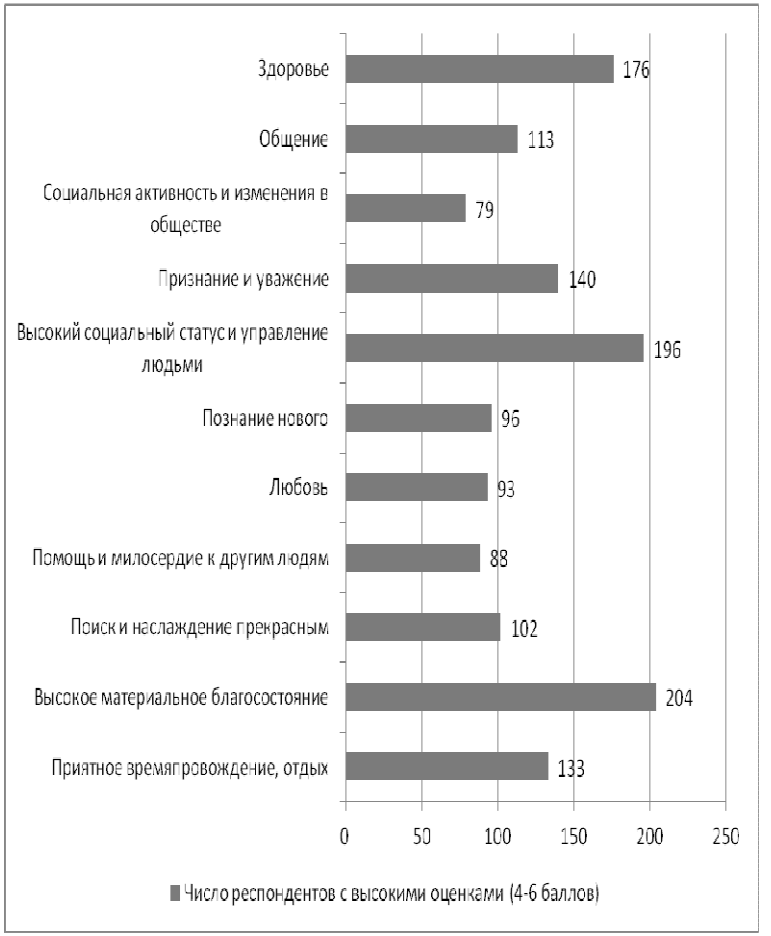



**Рисунок № 3 Обобщенные результаты тестирования курсантов по методике С. С. Бубнова**

В общем, приоритет материальных ценностей, а также ценностей власти и статуса, их безусловное преобладание над другими группами, а также сформированные сильные ценностные ориентации курсантов, подтверждаются результатами использования другой методики – Must-теста на определение жизненных ценностей личности П.Н. Иванова и Е.Ф. Колобова. Данные, полученные специалистами групп психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса военных вузов, позволяют определить, что прагматические, статусные, властные и карьерные акценты в системах ценностных ориентаций были характерны для испытуемых с самого начала

Эти и другие результаты диагностического исследования в воинскихчастях национальной гвардии Российской Федерации, в дополнении к ранее полученным В.В. Климовым [2], П.Ю. Наумовым и Э.Г. Скибицким [3], В.Л. Разгоновым [1], Е.В. Смирновым [4], Ю.К. Усыниным [5] и др. результатам, дали возможность сделать вывод о существовании *противоречия* между системой ценностей офицерского корпуса и уровнем формирования на их основе ценностных ориентаций молодых офицеров, которые определяют успех военно-профессиональной деятельности. Они также позволили предположить, что источники противоречий находятся, как в области допризывной социализации, так и в профессиональном военного образовании. Еще одно *противоречие*, как мы предположили, возникает между задачами профессионального военного образования формировать ценностных ориентаций офицеров и их решением в сложившейся практике.

Предположение подтвердилось в исследовательской работе со следующей целевой аудиторией – курсантами старших курсов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации (всего 224 респондента). Исследование актуальной системы ценностных ориентаций курсантов с использованием методики С.С. Бубнова, доказало устойчивый приоритет ценностей прагматического характера, который вступает в резонанс с реальным содержанием и смыслами военно-профессиональной деятельности и, затем, уже в процессе военной службы, проявляется в ценностном конфликте, переживаемом молодым офицером. С небольшим отрывом от прагматических ценностных ориентаций следует группа ориентаций на высокий статус, карьеру и управление другими людьми, как на ценность. Сама по себе, ни ориентация на материальное благополучие, ни ориентация на карьеру не являются негативными, при условии, что главенствующее место занимают все-таки ценности, приближенные к объективному содержанию военно-профессиональной деятельности. Разумеется, методика С.С. Бубнова дает оценку ценностных ориентаций в контексте всей жизни, а не конкретно военно-профессиональной деятельности. В диаграмме на рисунке 3 приведено число респондентов, у которых те, или иные ценностные ориентации, предусмотренные методикой, получили высокую оценку (4-6 баллов).





**Выводы.** Т.о., освоившие сетевой модуль магистры получают комплекс компетенций, позволяющих сразу квалифицированно выполнять определенные функции: эксперта, аналитика, разработчика, менеджера-координатора.

**Литература:**

1. Козырева О.А. Концепция формирования инклюзивной компетентности магистра образования // «Alma mater». - № 4. - 2016. - С. 36-42
2. Ревякина В.И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала Российских ВУЗов. // Вестник ТГПУ. Рубрика: Высшее педагогическое образование. Выпуск №10. 2011. С. 29–33.
3. Ревякина В.И. Проблемы профессиональной деятельности учителя// Качество образования: достижения, проблемы, перспективы: Материалы научно-методической конференции 31.01-01.02.2001г. – Томск. - 2001. – С. 60-70.

**Педагогика**

**УДК: 371**

**кандидат педагогических наук,**
**доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
**кандидат педагогических наук, доцент Лобанова Ольга Борисовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
**кандидат педагогических наук, доцент Кулакова Наталья Васильевна**
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск);
**кандидат педагогических наук, доцент Пеленков Александр Игоревич**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

## РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД Д. Б. ЭЛЬКОНИНА-В. В. ДАВЫДОВА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС

*Аннотация.* В статье охарактеризован развивающий подход Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова как методологическая основа построения практики развивающего обучения в соответствии с требованиями ФГОС.

*Ключевые слова:* развивающий подход, развивающее обучение, система Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова.

*Annotation.* The article describes the educational approach of D. B. Elkonin-V. V. Davydov as a methodological basis of construction practices of developmental education in accordance with the requirements of the education standard.

*Keywords:* development approach, developing education, the system of D. B. Elkonin-V. V. Davydov.

**Введение.** Особую актуальность идеи развивающего обучения приобрели в условиях реализации ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СПО. Стратегия развивающего обучения является альтернативой знаниевому подходу, с одной

стороны, и теории свободного развития личности, с другой стороны. В основе развивающего обучения лежит деятельностная теория учения (Л.С.Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.В.Занков и др). Реализация идеи развивающего обучения младших школьников отражена в исследованиях О.Н.Артеменко, И.Г.Липатниковой, А.В.Ляпиной, Л.Г.Мигеевой, О.В.Нестеровой, С.К.Овсянниковой, В.Ю.Свиридовой, И.В.Храпченковой, О.Н.Хижняковой и др. Методические основы развивающего обучения в основной школе по отдельным предметам: русский язык (Е.В.Дворникова, Т.К.Донская, Г.Д. Новосёлова и др.), физика (К.И.Дмитриев, О.А.Немых), математика (И.А.Липатникова), география (В.П.Сухов), информатика (Ю.С.Лактионова), иностранный язык (Р.П.Мильруд), биология (Ю.А.Чуваева).

Теоретическую основу развивающего обучения разработал Л.С.Выготский, который в работе «Мышление и речь» развертывает свою «гипотезу» по проблеме обучения и развития. Автор, прежде всего, указывает: «Развитие... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения» [2, т. 2, с. 243]. Ребенок фактически начинает обучаться задолго до начала формального школьного обучения. Всегда существуют расхождения между ходом школьного обучения и развитием соответствующих психических функций, кривая обучения и кривая развития не совпадают. Ход умственного развития, по Л.С. Выготскому, может быть определен «по меньшей мере с помощью выяснения двух его уровней - уровня актуального развития и зоны ближайшего развития» [1, с. 380]. Показателем актуального уровня развития данного ребенка в данный момент является способность его решить учебную задачу самостоятельно без помощи учителя (или других лиц). Но для продвижения вперед в развитии, для формирования психических функций, решение такого рода задачи (без преодоления трудности) почти ничего не дает. Успешное развитие происходит в процессе преодоления посильных трудностей. При повышении трудности ребенок может справиться с заданием только при посторонней помощи (первый порог); наступает момент, когда при дальнейшем усложнении он не может справиться с заданием, даже получая помощь (второй порог). Период между первым порогом и вторым и есть зона ближайшего развития. Именно в этот период происходит интенсивное развитие, вызывая к жизни психические функции, находящиеся в стадии созревания. Если актуальный уровень развития характерен наличными, имеющимися возможностями, то зона ближайшего развития - потенциальными возможностями. Если познавательная задача слишком легка или слишком трудна для ученика, т.е. находится ниже или выше зоны ближайшего развития, то его продвижение в развитии и познании будет затруднено. Делая выход непосредственно в педагогику, ученый писал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития... Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Этим и отличается обучение ребенка от





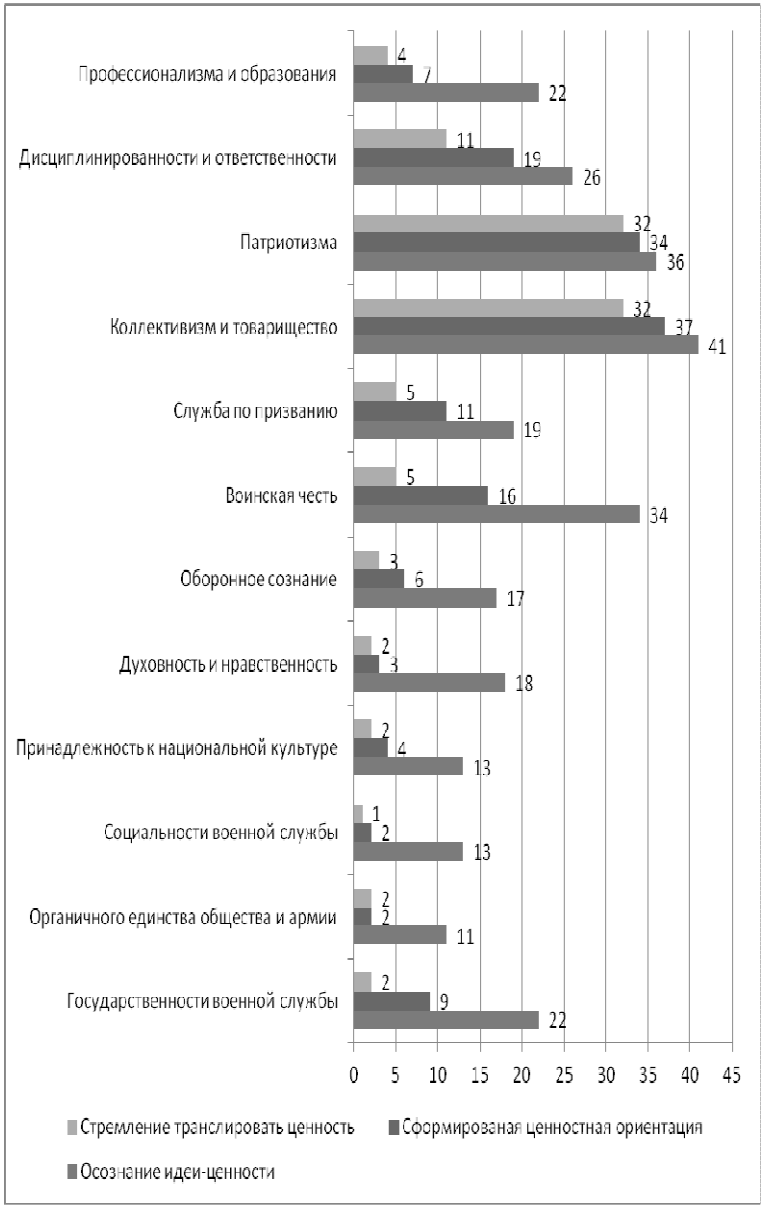



**Рисунок № 2. Отношение респондентов к ключевым идеям ценностям военно-профессиональной деятельности офицера**

Опросы и эссе, в которых молодым офицерам – нашим респондентам было предложено описать систему ценностей современного офицерского корпуса, а затем, применительно к себе, оценить их мотивирующую и регулирующую функции, т.е. фактически выполнить самооценку ценностных ориентаций, показали, что даже там, где ценности разделяются офицером, они зачастую не обладают силой, позволяющей влиять на него. Ответы и высказывания офицеров в эссе мы, достаточно условно, группировали по структуре, предложенной В.Л. Разгоновым [1], а затем ранжировали. Было получено два ранга, которые, при сопоставлении, показали, что даже на основе принимаемых ценностей, а большинство из них не вызывают сомнения у офицеров, ценностные ориентации сформированы далеко не всегда (рисунок 2).

В большинстве случаев, осознание ценности еще не обеспечивает ее мотивирующую и регулирующую функции. Обращает на себя внимание тот факт, что молодые офицеры не готовы отстаивать и передавать даже те ценности, которые они разделяют, требовать от коллег и подчиненных неукоснительного их использования в службе.





дрессуры животных. Этим отличается обучение ребенка, целью которого является его всестороннее развитие...» [2, т. 2, с. 251-252].

**Изложение основного материала статьи.** Одно из первых определений развивающего обучения связано с работами теоретиков в области развивающего обучения (РО), прежде всего с работами В.В. Давыдова: «...развитие представляет собой воспроизведение индивидом исторически сложившихся типов деятельности и соответствующих им способностей, которое реализуется в процессе их присвоения. Тем самым присвоение (его можно представить как процесс воспитания и обучения в широком смысле) является всеобщей формой психического развития человека» [4, с. 7]. Характеризуя теорию РО, В.В.Давыдов писал: «Согласно этой теории, содержанием развивающего начального обучения являются теоретические знания (в современном философско-логическом их понимании), методом - организация совместной учебной деятельности младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), продуктом развития - главные психологические новообразования, присущие младшему школьному возрасту» [5, с. 384].

Основу развивающего обучения школьников разного возраста, по мнению В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, составляет теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний. Основу этого процесса составляют следующие действия и операции: анализ, планирование и рефлексия. «Теоретическому или разумному мышлению свойственен анализ, как способ выявления генетически исходной основы некоторого целого. Далее, для него характерна рефлексия, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения. Наконец теоретическое мышление осуществляется в основном в плане мыслительного эксперимента (выполнение человеком такого мыслительного действия, как планирование)» [5, с. 69]. Отметим, что оба этих типа мышления (эмпирическое и теоретическое) необходимы каждому человеку, поскольку они дополняют друг друга.

В теории учебной деятельности говорится об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. Содержание усваиваемых теоретических знаний отражает происхождение, становление и развитие какого-либо явления. При этом философскую основу изучения явления составляет движение мысли от общего к частному, от абстрактного к конкретному. При овладении содержанием учебной дисциплины, школьники с помощью учителя анализируют учебный материал, выделяют в нем основное исходное общее отношение, фиксируя тот факт, что оно проявляется во многих других частных случаях. Выделенное исходное общее отношение, оформляется в знаково-символьной форме. Школьники с помощью учителя выявляют закономерную связь исходного явления (отношения) в его различных проявлениях и получают обобщение. Затем используя содержательные абстракции и обобщения, с помощью учителя, создают другие более частные абстракции и объединяют их в целостном учебном предмете. При такой организации работы школьников с учебным материалом происходит превращение исходных мыслительных образований в понятие, которое в дальнейшем служит основанием для ориентации во всем многообразии фактического учебного материала. Подобная логика усвоения знаний имеет

две особенности: направление мысли учащихся целенаправленно движется от общего к частному; освоение учебного материала предполагает выявление учащимися условий происхождения содержания усваиваемых ими понятий.

При организации учебной деятельности школьников особое значение придается постановке учебной задачи, которая решается посредством системы действий: принятие учебной задачи; преобразование ситуации, составляющей основу учебной задачи. Система выбранных действий по решению учебной задачи нацелена на поиск генетически исходного отношения предметных условий ситуации. Найденное исходное отношение служит основанием для последующего решения всех остальных задач этого типа. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают.

Большое значение имеет субъектная составляющая учебной деятельности. Младший школьник, принимая на себя роль субъекта учебной деятельности, включен во взаимодействие и сотрудничество с другими школьниками и с учителем. Развитие субъекта происходит в процессе деятельности и становления личности, когда школьник постепенно превращается в учащегося (в ребенка, обучающего, развивающего и совершенствующего самого себя). Для этого ребенок должен знать свои особенности и понимать основания своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать. Д.Б. Эльконин пришел к выводу о том, что «дети обладают значительно большими возможностями усвоения и связанного с ним психического развития, чем принято думать» [6, с. 93], что «учащимся начальных классов при определенных условиях обучения вполне доступно усвоение систематических курсов математики и грамматики» [там же, с. 211]. Поэтому его лаборатория психологии детей младшего школьного возраста стала «на путь решительного изменения программ обучения» [там же, с. 209]. «Ключ» к развивающему обучению он ищет именно в содержании обучения, в логике теоретического мышления. «Этот ключ - содержание обучения. Если мы хотим, чтобы обучение в начальных классах школы стало развивающим, то мы должны позаботиться прежде всего о научности содержания, т.е. о том, чтобы дети усваивали систему научных понятий и способы их получения. Развитие мышления детей в этот период и есть ключ к их умственному развитию в целом» [там же, с. 258]. В данной выдержке отражена вся сущность теории Д.Б. Эльконина.

Уже с первого года обучения дети получают задания на выявление речевых и математических закономерностей, становятся в положение исследователей. Источник развития Д.Б. Эльконин видел в усвоении научных, а не эмпирических понятий. Лишь при теоретическом характере учения возможно надлежащее умственное развитие. Источником развития детей ученый считал также и «своевременное включение детей в жизнь взрослых, в их производительный труд» [6, с. 112]. В.В.Давыдов полностью разделял основные положения своего учителя и коллеги Д.Б. Эльконина. В книге «Проблемы развивающего обучения» Василий Васильевич пишет: «...Основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производны методы (или способы) организации обучения» [3, с. 145]. Указывая на зависимость психического развития» от обучения, он, как правило, добавляет «и воспитания». Однако эту зависимость в их исследовательском коллективе не изучали.





| | | |
|---|---|---|
| эффективного формирования системы ценностных ориентаций курсантов (организационная оценка) | | подготовки;<br>- ценностная ориентация военно-профессиональной деятельности;<br>- ценностное наполнение образовательной среды |

Результаты формирования ценностных ориентаций в профессиональном военном образовании, как следует из бесед с респондентами, оценивается ими не однозначно (рисунок 1). Только 3 человека из 43 убеждены, что их система ценностей была сформирована в военном вузе. Остальные уверены, что она изменялась, или дополнялась уже в процессе военной службы. Обращает на себя внимание группа респондентов, которые испытывали ценностный конфликт – т.е., внутренне переживаемое несовпадение сформированных ценностей с реальными условиями военно-профессиональной деятельности, в результате, которого система ценностей корректировалась, или вообще формировалась заново.

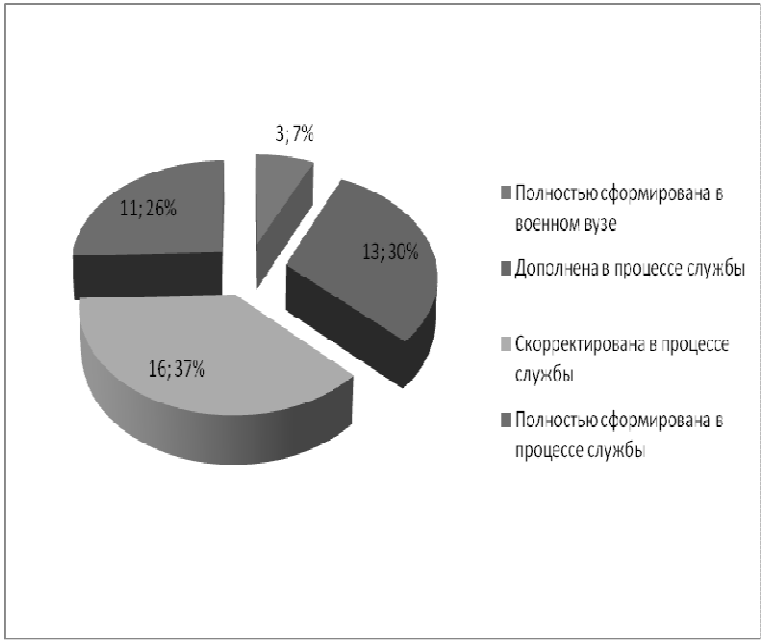



**Рисунок № 1. Оценка профессионального военного образования в формировании действующей системы ценностей**

Выделенные стороны цели отражают задачи исследования и могут быть объединены в едином синтетическом выводе – диагнозе, объясняющем общие проблемы и противоречия формирования ценностных ориентаций офицеров национальной гвардии в профессиональном военном образовании.

Они тесно связаны с организацией образовательного процесса и позволяют выделить трудности в их формировании и «наметить» пути их разрешения и преодоления. Получение такого результата требует оценки в трех аспектах: результативном, процессуальном и организационном) (таблица 1).

**Изложение основного материала статьи.** Методологические основы диагностики процессов формирования ценностных ориентаций в профессиональном военном образовании.

*Таблица № 1*

| Предмет оценки | Критерий оценки | Показатели оценки |
|---|---|---|
| Система ценностей офицеров-выпускников и курсантов старших курсов военного вуза (результативная оценка) | Регулирующая и мотивирующая функции системы ценностных ориентаций в военно-профессиональной деятельности | - проявления системы ценностных ориентаций в поступках, оценках и суждениях;<br>- готовность отстаивать и передавать ценности офицерского корпуса;<br>- стремление наследовать офицерам – носителям ценностей офицерского корпуса |
| Активизация психологических механизмов формирования ценностных ориентаций курсантов (процессуальная оценка) | Наличие интериоризации опыта и идентификации курсантов с офицерским корпусом | - владение историческим опытом военно-профессиональной деятельности;<br>- знакомство с офицерами – образцами воинской чести и достоинства;<br>- степень отождествления себя с офицерским корпусом национальной гвардии РФ |
| Реализация организационно-педагогических условий | Целесообразность организации образовательного процесса | - наличие ценностного контекста профессиональной |





Развивающее обучение требует не только новых целевых ориентиров и особой организации образовательного процесса, но и обновления содержания учебных предметов в соответствии с логикой его развертывания в учебном процессе. Исходя из этого, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин в рамках экспериментальной работы по внедрению развивающего обучения в массовую школу инициировали создание серии учебников для начальной школы. С их точки зрения, содержание учебников и построение учебных предметов должно проектировать формирование у школьников теоретического мышления, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического, содержание. В системе Эльконина-Давыдова (в программах, в методическом обеспечении и т.п.) изначально заложено единство содержания, метода и развития. Особенностью учебников в развивающем подходе является выстраивание содержания предмета в логике открытия, обилие заданий и задач проблемно-поискового и развивающего характера. Это учебники таких авторов как Репкин В.В, Восторгова Е.В., Левин В.А., Ломакович С.В., Тимченко Л.И., Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., О.В. Савельева, Александрова Э.И. и др.

Учебная деятельность в РО представляет собой решение учениками системы учебных задач, содержание и последовательность которых в каждом учебном предмете выстроена с точки зрения логики и истории открытия основных изучаемых понятий, явлений, терминов, способов действий. Примерами учебных задач, сформулированных младшими школьниками на уроке могут быть: научиться читать по-взрослому; найти удобный способ сложения или вычитания двузначных чисел; составить схему к задаче; договориться с соседом и выбрать промежуточную мерку; определить для себя задание.

Ядром процесса обучения в РО является открытие и освоение способов и методов решения учебных задач. Это требование распространяется на любую учебную дисциплину. При изучении каждого последующего раздела школьники самостоятельно используют освоенные методы действия и решения учебных задач; любая учебная деятельность предметна и имеет практическую значимость, осознанную школьником; деятельность школьника на уроке и вне его направлена на активный поиск средств и способов решения сформулированных самостоятельно учебных задач, при этом неверные суждения ребенка рассматриваются как опыт или «проба мысли», а не ошибка.

Система РО исключает репродуктивный способ обучения, ориентирует на переход к деятельностной педагогике, которая развивает у ученика теоретическое мышление.

Особенность авторской методики – активное участие школьников в процессе обучения. Учащиеся не просто ученики, а маленькие ученые и исследователи, которые работают в сотрудничестве педагогом. При этом учитель на уроке – помощник, он лишь направляет и координирует работу учащихся. Работа по системе Эльконина-Давыдова предполагает групповой вид работы на уроках с использованием дискуссии и экспериментально-практической работы. Организация учебной деятельности предполагает самостоятельное определение учеником предмета исследования, выдвижение возможных способов и путей исследования, анализ и критическое оценивание собственных предположений и аргументов одноклассников, что способствует формированию и развития объективного, самостоятельного мышления.

Система Эльконина-Давыдова определяет использование на уроках подводящего диалога или диалога побуждающего вида. Такие виды диалога позволяют учащимся выдвигать разные варианты решения той или иной задачи. Роль педагога, в этом случае предполагает фиксирование самых неординарных вариантов. Кроме того, учитель предлагает учащимся доказывать свои гипотезы, а также создает на уроке ситуацию успеха. В конце занятия подводятся итоги деятельности школьников. Для включения в обсуждение проблемы всех учеников класса, рекомендуется работа в группах и уже каждая группа предлагает свою версию решения поставленной задачи. Учитель, работающий по системе Эльконина-Давыдова, должен в совершенстве владеть необходимыми методическими приемами, позволяющие раскрыть творческий потенциал ребенка: умение формулировать проблемные вопросы; организовывать обсуждение в парах или группе с обоснованием решений; обсуждение мнений школьников безоценочно со стороны учителя; организация диалога и дискуссии между детьми; представление своего способа решения задачи и др.

Теоретики и практики РО к основным достоинствам системы Эльконина-Давыдова относят следующие: умения школьника самостоятельно осваивать знания в процессе теоретически-практических исследований предмета или явления, а не только запоминать полученную от педагога информацию в готовом виде; способность школьника быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, умения находить решения в любой ситуации; адекватная самооценка школьника, формирующаяся в учебной деятельности и умение осуществлять самоконтроль и рефлексию собственной деятельности; умение сотрудничать с ровесниками и взрослыми при решении учебных задач. Особенности системы Эльконина-Давыдова: учебная деятельность школьника ориентирует его не на получение хорошей оценки, а на саморазвитие и личностный рост; в структуре урока развивающего обучения значительный этап посвящен «открытию знаний» и развитию теоретического мышления; организация учебной деятельности школьника предполагает систематический анализ собственных действий, действий своих одноклассников и действий учителя, что формирует способность ребенка к самоанализу, самооценке и самокритике; развитие творческих способностей ребенка в учебной и внеучебной деятельности основывается на учебных умениях и навыках целеполагания и рефлексии; шкалы оценивания результатов учебной деятельности школьника имеют четко обозначенные критерии и являются результатом сотрудничества ученика и учителя; групповая работа учащихся (в парах, в малых группах и др.) организовывается как для формирования коммуникативных навыков и умений сотрудничества, так и для обсуждения и закрепления учебного материала.

**Выводы.** Таким образом, среди известных обучающих систем, созвучных идеологии современного образования, в соответствии с ФГОС в наибольшей степени отражаются в развивающем подходе Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова, который можно рассматривать как методологическую основу построения практики развивающего обучения. Анализ трудов исследователей развивающего обучения и опыта педагогов-практиков доказывает возможность и целесообразность обучения, непосредственно ориентированного на развитие.





*Ключевые слова:* ценности, ценностные ориентации, профессионально-ценностные ориентации, военное образование, курсанты, офицеры, войска национальной гвардии Российской Федерации.

*Annotation.* The article presents a diagnostic study of the process of formation of value orientations of officers of the troops of the National Guard of the Russian Federation in professional military education.

We proceed from the fact that two levels are still topical in the study of the problem: the level of the organization of professional military education in the military high school of the National Guard troops on the basis of the axiological approach, as well as the personal level of studying the value problem, which reflects the formation of the personality of the future officer in the military University.

*Keywords:* Values, value orientations, professional-value orientations, military education, cadets, officers, troops of the national guard of the Russian Federation.

**Введение.** Проблема ценностных ориентаций офицеров Вооруженных Сил, войск национальной гвардии Российской Федерации и других силовых структур в настоящее время, как проблема для исследования, достаточно актуальна. В ее разработке можно выделить несколько уровней:

- ценности и ценностные ориентации граждан строящегося гражданского общества в Российской федерации, институтом которого является и само государство, и его силовые структуры. Армия, как социальный институт, является отражением общества, где, в силу особых условий военно-профессиональной деятельности, все достоинства и недостатки процесса формирования ценностей обретают ярко выраженный характер;

- ценности и ценностные ориентации офицерского корпуса Российской Федерации, всегда находятся в состоянии динамичного преобразования, с целью установления баланса между традициями и инновациями. Различные предметы обсуждения обозначенной проблемы на этом уровне, как правило, связаны с потенциальными способностями современных офицеров, выполнить свой Долг по обеспечению безопасности в соответствии Присягой. Важным в этом случае остается вопрос о регулирующей и мотивирующей функции традиционных ценностей офицерского корпуса;

- аксиологического содержания и возможностей профессионального военного образования. В целом, сохранив свою воспитательную составляющую, профессиональное военное образование функционирует в принципиально новых условиях и «работает» с другими ценностными ориентациями молодых людей, поступающих в военные вузы.

**Формулировка цели статьи.** В диагностическом исследовании процессов формирования ценностных ориентаций офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации преследовалась триединая цель:

1. Изучить ценностные ориентации молодых офицеров-выпускников военных вузов, проявляющиеся в практической военно-профессиональной деятельности через регулирующую и мотивирующую функцию.
2. Выявить основные противоречия и трудности в формировании ценностных ориентаций курсантов в профессиональном военном образовании, устранимые в рамках опытно-экспериментальной работы.
3. Определить закономерные связи между условиями обучения и воспитания курсантов в военном вузе и системой ценностных ориентаций офицеров-выпускников.

актуальность внедрения комплексного подхода в работе с семьей и ребенком, в частности, через систему лабораторий, научных центров, бизнес-инкубатора, сети спортивных и оздоровительных центров, созданных на базе ФГБОУ ВО «БГПУ им.М.Акмуллы».

**Выводы.** Таким образом, определилась **проблема**: отсутствие остро востребованной структурно - функциональной модели деятельности консультационного центра в дошкольной образовательной организации в рамках сетевого взаимодействия участников образовательных отношений ДОО - ВУЗ.

**Литература:**

1. Шабаева, Г.Ф. и др. Инновационная школа и задачи института педагогики в подготовке специалистов нового типа [Текст] / В.Н.Гуров и др. Педагогический журнал Башкортостана, 2011, № 6 (37), с. 29-36.
2. Шабаев, А.Т. Педагогические условия формирования готовности будущих педагогов дошкольного и начального образования к спортивно-оздоровительной деятельности [Текст] / А.Т. Шабаев, Г.Ф. Шабаева // Педагогический журнал Башкортостана № 2 (57). - Уфа, 2015, с. 51-62.
3. Шафикова, Г.Р. Роль научной лаборатории в реализации компетентностного подхода при подготовке педагогов ДОО [Текст] / Г.Р.Шафикова, Н.Ш.Сыртланова // Педагогический журнал Башкортостана, 2013, № 3-4 (46-47), с. 133 - 137.

**Педагогика**

**УДК 159.9**

**доктор педагогических наук, профессор кафедры уголовного процесса и криминалистики Шабанов Анатолий Григорьевич**
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
**адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения**
**Борщ Александр Алексеевич**
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

## ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* В статье изложенодиагностическое исследование процесса формирования ценностных ориентаций офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации в профессиональном военном образовании.

Мы исходим из того, что актуальным в исследовании проблемы являются два уровня: – уровень организации профессионального военного образования в военном вузе войск национальной гвардии на основе аксиологического подхода; – личностный уровень изучения проблемы ценностей, на котором отражаются сами процессы формирования личности будущего офицера в военном вузе.





**Литература:**

1. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Хрестоматия по психологии. – М., 1987.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. - М., 1982-1984.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М, 1986.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М, 2004.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.

**Педагогика**

**УДК: 316.772.5**

**кандидат педагогических наук, доцент Конькина Евгения Владимировна**
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
**магистрант Савинова Ирина Анатольевна**
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕСТРУКЦИИ В ИНТЕРНЕТ ПРОСТРАНСТВЕ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ЯВЛЕНИЯ

*Аннотация.* Авторами рассматривается деструкция коммуникативного взаимодействия в интернет среде как разновидность вербальной агрессии. Предлагается анализ причин и внутренних побуждающих мотивов к совершению деструкции в коммуникации. В статье выделены особенности деструкции интернет коммуникации, на основе поведенческих маркеров сформирован психологический портрет личности тролля. Троллинг как разновидность деструктивной коммуникации анализируется, как многоаспектный феномен социокультурного пространства.

*Ключевые слова:* психолого-педагогический анализ, деструкция, коммуникация, интернет пространство.

*Annotation.* The authors consider the destruction of communicative interaction in the Internet environment as a kind of verbal aggression. An analysis of the causes and internal motives is offered for the destruction in communication. The article poses the features of the destruction of Internet communication, on the basis of behavioral markers, forms a psychological portrait of the troll personality. Trolling as a kind of destructive communication is analyzed as a multidimensional phenomenon of sociocultural space.

*Keywords:* psycho-pedagogical analysis, destruction, communication, Internet.

**Введение.** Современное общество погружается в интернет среду – пространство информации и свободы. Интернет изменил свою изначальную функцию средства коммуникации и стал настоящей функциональной средой. Аудитория социальных сетей постоянно увеличивается и сейчас достигает нескольких миллиардов человек. Именно социальные сети сегодня предлагают своим пользователям ряд возможностей и молниеносное распространение информации. Многообразие возможностей делает интернет привлекательным для разных возрастных групп, особенно для молодежи [12].

Большие возможности влекут за собой существенные риски и угрозы безопасности. Особое внимание человечества приковано к киберпреступлениям, когда исключительно с помощью возможностей интернет коммуникаций хакеры - злоумышленники из разных стран, похищают конфиденциальную информацию государственных служащих и персональные данные обычных граждан. Также совершаются преступления против отдельных людей (взрослых и детей), которые часто остаются беззащитными один на один с опасностью. В частности, повышенный эмоциональный заряд текста при коммуникации в сети позволяет компенсировать отсутствие тактильного и эмоционального взаимодействия. Переписываясь с кем-либо люди лишены возможности наблюдать язык тела, мимику и других невербальных сигналов – все это суживает и ограничивает восприятие исключительно эмоциональной составляющей текста. Именно на эмоциях, чаще всего негативных, паразитирует особый тип манипулятивных коммуникаторов – «тролли». Это одна из разновидностей интернет угроз – троллинг, который может проявляться как деструкция коммуникации, унижение отдельной личности или целой группы людей. Актуальным представляется выяснение мотивов интернет травли детей и взрослых, лишенной всяких коммерческих выгод, для составления прогнозов и проведения профилактической работы. Информационно-психологическая безопасность детей – это состояние защищенности детей, в котором минимизирован риск причинения информационно-психологического вреда здоровью детей, их духовному, нравственному, физическому и психическому развитию [10, с. 77]. Воспитание информационной культуры, неприятия сомнительной информации становится одной из ключевых целей современной психолого-педагогической работы.

**Формулировка цели статьи.** Основной целью нашего исследования явилось проведение психолого-педагогического анализа коммуникативной деструкции в интернет пространстве как социально-культурного явления. Сознательно нами был выбран анализ психологических особенностей агрессивной травли в сети (троллинга), исключая её разновидности, нацеленные на зарабатывание денег. Такое исключение объясняется отсутствием внутреннего мотивационного компонента, который представляет наибольшую ценность для нашего исследования.

Нами были сформулированы несколько задач:

- выяснить смысловое наполнение термина «троллинг», как описательного конструкта интернет коммуникации;
- проанализировать возможные психолого-педагогические причины возникновения стремления к деструкции интернет коммуникации;
- определить возможные цели коммуникативной деструкции как ориентации на определенный результат;
- создать психологический портрет личности человека, заинтересованного в деструкции интернет коммуникации и травли,
- описать характерные поведенческие маркеры, в которых проявляется троллинг, с целью предупреждения возможной деструкции коммуникации.

**Изложение основного материала статьи.** Элементы коммуникативной деструкции можно обнаружить даже у древних философов. Например, широко известна ирония Сократа, с помощью которой он мог довести до исступления своего менее остроумного собеседника, добиться от него определенных





меняющиеся запросы микросоциума, ориентация на доступность, адресность, прозрачность и результативность работы. На современном этапе развития системы образования в Республике Башкортостан созданы необходимые предпосылки для совершенствования работы ступеней дошкольного, начального, среднего общего образования на основе повсеместного использования информационных и телекоммуникационных технологий, в том числе, дистанционных. В целом решены задачи, связанные с формированием в ДО, НО базовой информационно-технологической инфраструктуры. Во всех ДОО, СОШ обеспечен доступ к сети Интернет, созданы сайты в сети Интернет, на которых размещается и обновляется информация о деятельности ДОО, СОШ успешно реализуется проект «Система дистанционного обучения», позволяющий осуществлять обучение и повышение квалификации педагогов. Но, вместе с тем, несмотря на стремительный рост информационных и телекоммуникационных технологий, их внедрение не всегда приводит к улучшению качества образовательных услуг в ДО, НО: отсутствует единая электронная образовательная среда; не разработана модель сетевого электронного консультационного образовательного пространства в ДО, НО (в том числе, нет концепции единой консультационной службы); не всеми ДОО внедряются инновационные формы работы в интерактивном режиме (виртуальные рабочие кабинеты педагогов, родителей, воспитанников; банки, комплекты нормативно-методического сопровождения сетевого электронного детского сада: консультационные ячейки по речевому развитию детей и др.); не подобраны и не разработаны сетевые инструменты, оценочные средства по выявлению точек роста и индивидуальных траекторий развития воспитанников по речевому направлению (детей раннего и дошкольного, школьного возрастов, детей с ОВЗ, одаренных воспитанников); не в комплексе проводятся мероприятия по повышению компетентности родителей по вопросам речевого воспитания детей; недостаточно высокий уровень владения профессиональными компетенциями педагогов в соответствии с ФГОС ДО, ФГОС НОО и Профессиональным стандартом педагога. Сетевая форма работы ВУЗа с ДОО обеспечит возможность использования ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также при необходимости использовать электронные ресурсы иных организаций. Коллектив детского сада и профессорско-преподавательский состав инновационной площадки МБДОУ № 162 ГО г.Уфа Республики Башкортостан (научный руководитель к.п.н., доцент Шабаева Г.Ф.) кафедры дошкольной педагогики и психологии (под руководством заведующей кафедрой, к.п.н., доцентом Борониловой И.Г.), Институт семьи и детства Института педагогики ФГБОУ ВО «БГПУ им.М.Акмуллы» находятся в экспериментальном режиме, в поиске и апробации эффективных форм, методов и средств деятельности в области речевого развития участников образовательных отношений. Авторами Шабаевой Г.Ф., Нагимовой Е.С. апробирована и внедрена оригинальная система организации комплексного психолого-педагогического сопровождения разных категорий семей и детей в условиях консультационных центров и центров дополнительного образования, включающая работу специалистов разного профиля (психологи, педагоги, врачи, дефектологи, генетики и др.) в виртуальной и реальной среде жизни по речевому развитию детей в рамках осуществления научной работы «Психолого-педагогическое сопровождение семьи и детства» при поддержке гранта РБ. Авторы обосновывают

стала примером организации сетевого взаимодействия посредством применения ресурсов интернет-портала «Неформальное образование для всех поколений» (интернет-портал «Адукатар»). Этот сетевой ресурс представляет собой коммуникационную платформу для организаций, предлагающих услуги неформального образования, и потребителей этих услуг: детей, подростков, молодежи и взрослого населения. В рамках сотрудничества организаций Украины и Латвии проводятся научные форумы и обучающие семинары по вопросам межкультурного диалога в информационном пространстве, направленные на сближение культур, посвященные уходящим культурным традициям и возможности их сохранения посредством партнерских отношений и культурного сотрудничества в рамках Евросоюза. При анализе проектирования деятельности волонтерских организаций можно обнаружить все три типа моделей, на что указывают исследования И.Кузьменко и О.Баркуновой. Во Франции утверждают: университеты и школы, садики всего мира должны представлять единый образовательный комплекс. Выдвинута инициатива электронной Европы, которая предполагает получение всеми компьютерных прав, реализацию он-лайн образования, а также электронного обучения для нетрудоспособных граждан. В Европе реализована стратегия «Электронная Болонья», суть которой – создание виртуального образовательного пространство для обучения студентов из Европы и других стран. В развитии электронного обучения выделяется общая тенденция – ежедневное обновление учебных материалов с помощью Интернета, e-learning и стандартов в области e-learning. Ежегодную переподготовку в нашей стране проходят всего 2,5% взрослого населения. Единственно возможное решение – применение e-learning, доставка знаний на рабочие места, на мобильные устройства, домой. E-learning сегодня становится главным инновационным инструментом в жизни людей, в образовании, в экономике. Распространение компьютерных технологий во всех сферах деятельности, развитие средств коммуникации и формирование новой информационной среды оказали существенное влияние на систему образования, в том числе и на дошкольное образование. Показатели оснащенности учреждений образования персональными компьютерами и Интернетом значительно увеличились. Несмотря на заметный рост компьютерного парка, достигнутый уровень оснащения учащихся вычислительной техникой в России все еще ниже среднеевропейского. С учетом тенденций государственной политики Российской Федерации и Республики Башкортостан в области дошкольного, начального образований, потребностей микросоциума **актуальна и востребована** разработка и апробация эффективной модели консультационного центра на базе детского сада и кафедры ВУЗа**.** Наибольший интерес представляет опыт разработки и реализации деятельности консультационного центра по моделям инновационного характера на базе МБДОУ № 162 Уфа Республики Башкортостан в сетевом взаимодействии всех участников образовательных отношений реализует следующие направления и формы деятельности: функционирование смарт-платформы «Электронный детский сад: консультационный центр ДОО и кафедры БГПУ», контент-платформа «Родительское просвещение», «Открытый детский сад / школа»; применение научно - методического и использование инновационного педагогического опыта; учет специфики от микрорайона до Поволжского региона; гибкость и возможность оперативного реагирования на быстро





действий [4]. Впервые «троллинг», как общеупотребительный термин обозначающий коммуникативную деструкцию в интернет пространстве, был зафиксирован 1992 году в Оксфордском словаре, но прочно вошло в лексикон с начала 2000 года. При этом лингвисты до сих пор расходятся в понимании происхождения этого слова. Одна из версий содержит упоминание о рыбной ловле на блесну. Другая версия ориентируется на скандинавские мифы, в которых упоминается тролль, как персонаж вечно злой и угрюмый, он причиняет неприятности обычным людям. Очень точное определение приводит Акулич, М. М.: «троллинг – это форма манипулирования, таковой и останется, как бы ни был эрудирован, подготовлен и какими бы ни обладал психоаналитическими способностями тролль» [1, с. 47].

Проблема агрессии в сфере коммуникации является предметом исследования не только психолого-педагогических наук. Если мы рассмотрим троллинг как социальный феномен, то обнаружим обилие возможных причин: экономические, политические и социокультурные потребности и интересы. Социальные психологи и культурологи упрощенно рассматривают травлю в сети, как онлайн феномен, связанный с конструированием речевой и коммуникативной ситуации, указывающий на привычку к садизму [3].

Исследователь цифровых наук, Ян Вандейк, предлагает более релевантный подход: троллинг – это ситуация говорения, ситуация артикуляции своей позиции онлайн [9, с. 159]. Специфика цифрового пространства позволяет проследить, что в сети интенсифицируются и радикализируются те явления и привычки, которые есть офлайн [5, с. 82]. Человеческое восприятие заставляет людей откликаться на острые вопросы, так как подразумевается эффективная коммуникация, и для того чтобы «рассекретить» деструктора нужно время. Когда провокация становится очевидной, то остальные собеседники дают друг совет «не кормить тролля» - прекратить коммуникацию.

Существует несколько ключевых целей осуществления деструкции коммуникации в интернет пространстве:

- использование её как инструмент для достижения своей цели;
- удовлетворение личных амбиций, с помощью глумления;
- стремление обесценить человека, вызывающего чувство зависти;
- растворение дискуссии в словесном мусоре;
- осуществление вброса информации: клевета, компрометация.

Постепенно в обществе сформировалось представление об истинных причинах травли в сети интернет. Люди, подвергающиеся нападкам в социальных сетях, теперь просто вносят провокаторов в «черный список». В результате этих изменений троллинг начинает видоизменяться и маскироваться.

По итогам своих исследований Акулич М.М. разработала классификацию людей, осуществляющих травлю в сети [2, с. 33], разделяя их на 3 категории:

Неосознанные – они действуют под влиянием собственных эмоциональных порывов.

Осознанные – они понимают, что поступают неправильно, но продолжают действовать, так как чувствуют внутреннюю необходимость.

Провокаторы – они умышленно, целенаправленно и изощренно стремятся вовлечь людей в конфликт, вызвать яркие эмоциональные реакции.

Если мы обратимся к психодинамическому подходу, то выясним, что стремление к манипулированию, к власти над человеком часто бывает продиктовано компенсаторной природой престижа. Возможные проявления такого стремления: желание приблизить свое «Я-реальное» к «Я –идеальному», стремление хотя бы иллюзорно прикоснуться к желаемому положению, получить ощущение благополучия за счет самоутверждения над другими людьми. По мнению М. Вебера, престиж регламентирует сравнение одного человека с другим и становится мерой социального статуса человека [8, с. 27].

Эффект парвеню максимально полно описывает это состояние. Парвеню *(от фр. parvenu)* – выскочка, человек незнатного происхождения, пробившийся в аристократическое общество и подражающий аристократам [7, с. 233]. В современном контексте выскочкой становится человек, который отчаянно хочет добиться успеха в обществе, несмотря на внутренне ощущение слабости и неуверенности. Особенно ярко это стремление выделиться на фоне других заметно у современных школьников. На детей оказывают воздействия изменения социальных аспектов в обществе: повышение конкуренции; насаждение установок о жизненноважном значении успеха и общественного признания и т.д. [11, с. 81]. В то же время отсутствие внутренних ресурсов для реализации конструктивного плана по достижению успеха, незнание своих способностей и скрытых талантов, заниженная самооценка, наличие страхов. Это противоречие создает желание выделиться в толпе ровесников, многие дети обращаются к троллингу и другим экстремальным способам привлечения внимания.

Психолого-педагогический анализ троллинга, как многоаспектного и междисциплинарного феномена, позволяет нам представить личностный портрет молодого человека, занимающегося травлей и деструкцией.

Во-первых, часто это неуверенные и скованные в живом общении люди, опасающиеся высказывать свое мнение. Неспособность справиться с накопившейся агрессией и обычным стрессом самостоятельно или как-либо в реальной жизни, подталкивает человека к снятию напряжения доступным ему способом – уйти в анонимную сеть и выразить весь свой накопившейся негатив. Причиной подобной стратегии саморегуляции являются особенности воспитания в родительской семье, когда ребенку внушают мысль о том, что сердиться, кричать выражать протест – плохо. Из-за этого формируется привычка сдерживать негативные эмоции, которая не может длиться долго. В определенный момент ребенок обнаруживает возможность безопасно и скрытно утилизировать накопившиеся эмоции на более слабых: животные, маленькие дети, незнакомые люди в сети и т.д. Эта привычка закрепляется надолго. В последствии человек, занимающийся травлей, начинает не просто снимать свое напряжение, но и получать удовольствие, он чувствует свою силу.

Во-вторых, провокатор стремится управлять коммуникацией: разрушать, руководить, манипулировать, провоцировать на определенные поступки. Из-за этого формы поведения могут сильно отличаться. Некоторые в силу ограниченности интеллекта способны только на плоский, односложный диалог, для других будет характерна демонстрация эрудиции для унижения оппонента.

В-третьих, ощущение комфорта в процессе конфликта в сети. Для тролля конфликт является формой жизни, формой эмоциональной подпитки. В то





методические особенности образовательной деятельности в данной системе, ее техническое обеспечение. Сделаны выводы об успешности данного проекта и намечены дальнейшие шаги развития системы сетевого взаимодействия. В ряде литературы и анализ сайтов образовательных организаций (ОО) показал, что представлена информация по организационным моделям («матричная модель», «концентрированная модель», модель «распределенная сеть», модель цепи) и условиям эффективности проектирования сетевого взаимодействия организаций на основе материалов изучения деятельности организаций в режиме сетевого взаимодействия. Приводятся примеры отдельных образцов эффективного отечественного и зарубежного опыта проектирования сетевого взаимодействия в процессе реализации идей общего и дополнительного (неформального) образования. В качестве вывода по итогам анализа опыта проектирования сетевого взаимодействия образовательных организаций, а также основных положений теории систем, теории организаций, теории стратегического управления (менеджмента) и синергетики как теоретико-методологических основ развития сети, представлены управленческие, организационные, педагогические и социальные характеристики эффективности сетевого взаимодействия организаций в современных условиях развития образования. Зарубежный опыт проектирования культурного пространства ОО с использованием элементов сетевого взаимодействия был представлен в материалах серии «Новые ценности образования» под редакцией Н.Б.Крыловой. Благодаря этим публикациям в российскую образовательную систему пришла информация о моделях образования Германии, Швейцарии, Мексики. Так, например, в статье Мирой Гросжан «Швейцария: мозаика культур: немецких, латинских и …» автором поднимается проблема интеграции детей и молодежи иностранцев, переехавших на постоянное место жительства в Швейцарию, в культуру этой страны. Автор указывает на сетевое взаимодействие в условиях совместной работы учреждений с организацией «СН-Обмен молодежью» (Солер) по созданию условий аккультурации иммигрантов посредством технологии обмена. Организация помогает учреждениям в решении выше обозначенной проблемы путем насыщения рекреационного пространства культурными и туристическими визитами, спортивной и другой рекреационной деятельностью в рамках неформального образования. Это помогает быстрее и эффективнее решать проблему адаптации и интеграции детей-эмигрантов в новых для себя культурных условиях. Настоящий опыт иллюстрирует специфику проектирования сетевого взаимодействия образовательной организации на основе координационной модели с наличием координационного центра в лице международной организации. Сегодня среди таких авторитетных международных организаций, занимающихся разработкой и реализацией программ международных ученических и молодежных обменов на основе сетевого взаимодействия, является международная общественная организация «Youth For Understanding» («Молодежь за взаимопонимание»). К примерам реализации модели «Распределенная сеть» могут быть отнесены проекты «Обучающийся регион: образование для всех поколений» (Беларусь), проект научного и культурного международного сотрудничества между Харьковским национальным университетом имени В.Н.Каразина (Украина), Латвийской Академической библиотекой и Международной Балтийской академией (Латвия) и др. Так, реализация проекта «Обучающийся регион: образование для всех поколений»

зарубежья. Вместе с тем, единый подход к содержанию их деятельности и формам работы в условиях сетевого взаимодействия участников образовательных отношений по речевому развитию воспитанников на федеральном и мировом уровне отсутствует. Описаний теоретически обоснованных моделей в научно-педагогической литературе не выявлено, обобщение практического опыта носит локальный характер. Большей частью работа консультационных центров не отражает специфику микро- и мезосоциума, существующие потребности детей и их родителей, педагогов (например, проблема билингвизма, этнокультурные особенности речевого развития, особенности лексического запаса и др.). Все это порождает затруднения в организации и реализации деятельности консультационных центров и не может в полной мере удовлетворить существующие потребности микросоциума в полноценном речевом воспитании всех участников образовательных отношений. Разрешение проблемы организации сетевого взаимодействия связано с реализацией технологии проектирования и коренится в теории современного менеджмента. Так, на старте своего формирования, более 50 лет назад, основа теории социальных сетей (social networks) базировалась на анализе форм установления отношений между субъектами взаимодействия. Она начала оформляться с подачи представителей социологии и социопсихологии (Moreno G.L., Bavelas A., Mitchell J.C.), которые с самого начала были ориентированы на изучение роли человеческих взаимодействий в развитии любых структур. В настоящее время исследования проблемы сетевого взаимодействия осуществляются на междисциплинарной основе (Р.Осборн, Дж.Хагедорн, Р.Майлз, Ч.Сноу и др.). Так, например, Р.Майлз и Ч.Сноу предложили рассматривать сетевую структуру как организационную форму в системе организационного менеджмента и создали первую четкую классификацию сетевых форм, каждая из которых обладает преимуществами и недостатками и может быть использована для решения конкретных задач в определенных условиях. Результаты анализа методических рекомендаций Министерства образования и науки РФ по организации и функционированию в субъектах Российской Федерации консультационного центра по взаимодействию дошкольных образовательных организаций, СОШ различных форм и родительской общественности, материалов по организации и функционированию консультационного центра для родителей (законных представителей), обеспечивающих получение детьми дошкольного, начального образований в форме семейного образования, методических рекомендаций Мурманской, Тюменской, Ярославской областей и других регионов позволяют заявить о том, что объемы имеющейся информации велики, разнообразны, но не систематизированы и частично противоречивы. Например, отсутствует формат проблемы по организации сетевого взаимодействия и применения электронных, дистанционных форм взаимодействий и подготовки, повышения квалификации специалистов по речевому развитию дошкольников и других участников образовательных отношений. Нами проанализирован опыт сетевого взаимодействия в образовательной деятельности нескольких университетов г. Красноярска – Сибирского федерального университета, Сибирского государственного технологического университета, г.Саратова - Саратовского государственного университета и др. В представленном опыте взаимодействие осуществляется в форме паритетной кооперации. Рассмотрена организационная структура системы сетевого взаимодействия, описаны





время как обычным пользователем провокации и конфликт в интернет-коммуникации воспринимается как опасность, дискомфорт, от которого хочется избавиться. Несмотря на очевидный негативный ореол троллинга в нем есть конструктивная составляющая. Провокации выполняют важную синтационную и воспитательную функцию. Если бы этот потенциально конфликтный способ коммуникации совершенно отсутствовал в нашей жизни, то мы бы встретились с явлением инфантилизации аудитории медиа и интернет среды, у которой отсутствует резистентность.

В-четвертых, наличие патологических изменений в психике, и как следствие, потенциальная опасность для общества. Данное заявление подтверждается серией многофакторных исследований канадских ученых [13]. Они провели 2 онлайн-опроса, в котором приняли участие 1200 человек. Комплексные психологические тесты позволили исследователям обнаружить взаимосвязь между потребностью в интернет-провокациях и рядом психологических патологий: нарциссизм, макиавеллизм, психопатия и садизм - "Dark Tetrad" (Черная четверка). Наиболее ярко выраженным оказалась патология садизма, и в меньшей степени - нарциссизм. Следовательно, такая склонность к садизму стимулирует внутреннюю потребность в насилии. Подобные действия уже сейчас вызвали массу преступлений, среди которых группы смерти, которые подталкивают подростков к совершению суицида.

В-пятых, наличие сильного чувства зависти. Для тролля характерна неспособность конструктивно преодолеть чувство зависти из-за ощущения ущербности и потери чувства самоценности. Борьба с успешными людьми становится целью жизни для создания иллюзии контроля. Когда успешный человек ввязывается в конфликт – это становится лучшей наградой для провокатора, т.к. теперь общение происходит на равных без статусных различий.

В-шестых, стремление обрести значимость и славу. Для провокатора важно получить порцию внимания к своей личности, т.к. часто бывает так, что в своей обыденной жизни они этого лишены. В реальной жизни кто-то пишет книги, кто-то шьет красивую одежду, благодаря этому люди чувствуют себя успешными и значимыми. Главным достижением тролля становится отклик его оппонента в общении, срыв всей системы коммуникации.

Для спасения коммуникации участникам необходимо вовремя вычислить провокатора, способного разрушить коммуникацию. Однако, по мнению Сюзан Херинг, существует серьезная проблема в выделении маркеров, по которым можно вовремя опознать провокатора, а также до конца неясно как отличить выражение искреннего несогласия от скрытого троллинга [6, с. 36]. Несмотря на отсутствие ясности существует 3 ориентира, которые станут сигналом об опасности коммуникативной деструкции: - имитация искренности; - наличие провокации; - уход от изначальной темы коммуникации.

**Выводы.** По итогам проделанной работы мы приходим к следующим выводам.

Деструкция коммуникации в интернет пространстве (троллинг) несмотря на распространенность остается недооцененной угрозой. Психолого-педагогический анализ деструкции коммуникации в интернет пространстве доказывает, что интернет общение прочно вошло в повседневную жизнь детей и взрослых. Поэтому отказаться от интернета в целях обеспечения

безопасности невозможно. Отказ означает лишение. Гораздо конструктивнее будет работа по развитию у детей и взрослых навыков безопасного поведения в сети. Для этого надо привлекать родителей, педагогов, психологов, представителей охраны правопорядка. Например, в Москве уже сейчас реализуется программа тренинговых занятий «Стоп угроза», нацеленных на обучение школьников навыкам предотвращения опасных ситуаций в реальном и виртуальном мире.

Для начала работы над преодолением проблемы следует уделить внимание формированию позитивного самоотношения и адекватной самооценки у личности, активно развивать когнитивные процессы, расширять кругозор и повышать эрудицию. Именно саморазвитие поможет всем участникам коммуникации предвосхитить возможные проблемы. Для людей, склонных к провокациям, всестороннее развитие позволит проявить свои таланты и способности в реальной жизни, получить признание и авторитет в обществе конструктивными методами. Для обычных пользователей саморазвитие обеспечит проницательность при общении в интернет среде и легкость при разрешении конфликтов, позволит сформировать резистентность.

Современное российское законодательство постоянно изменяется и пополняется новыми запретами и наказаниями за оскорбления и нападки. На законодательном уровне следует предусмотреть возможность защиты формирующейся личности ребенка от злоумышленников в интернет пространстве, при этом сохранить все положительные функции интернет среды. Можно прогнозировать исчезновение грубой травли в будущем. Существуют программы медиа и цифровой грамотности. Возникает идея гражданского контроля в интернет среде, когда люди объединяются в сообщества и стараются реагировать на радикальные случаи унижений, сломов коммуникации. Однако определенные формы агрессии в интернет пространстве трансформируются и сохранятся, появятся более тонкие остроумные формы. Языковая игра троллинга будет развиваться вместе современным человечеством.

**Литература:**

1. Акулич М. М. Интернет-троллинг: понятие, содержание и формы // Вестн. Тюмен. ун-та. 2012. № 8. – С. 47–54.

2. Акулич М.М. Троллинг в социальных сетях: возникновение и развитие. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. Вып. № 3. 2012. – С. 30–37.

3. Александр Павлов. Нет больше высокой и низкой культуры, есть просто культура сегодня. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: https://postnauka.ru/talks/30135

4. Архангельский Г. «Троллинг как явление культуры?» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: http://tvkultura.ru/anons/show/episode_id/1429942/brand_id/20905/

5. Дементьев О.М., Дубровина М.М. «Интернет - троллинг - шалость, правонарушение или преступление?» // Science Time. 2015. №10 (22). – С. 80–86.

6. Загидуллина М. В. Развитие интернет-троллинга и проблемы «шума» в канале коммуникации. Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 31 (322). Филология. Искусствоведение. Вып. 84. С. 35–37

7. Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний. – М.: «Азбуковник», 2003.





соответствовать требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Организация сетевого взаимодействия отвечает этой тенденции и способствует реализации основного принципа современного образования — открытости образовательного пространства образовательных организаций: «семья - дошкольная образовательная организация – школа – ССУЗ – ВУЗ – производство». ФГОС поощряют развитие сети образовательных услуг в интересах достижения личностных результатов образования. Сетевое взаимодействие в сфере образования выступает как система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования, в том числе в области речевого развития воспитанников. В результате такое взаимодействие становится эффективным способом деятельности для совместного использования ресурсов всех членов образовательной сети. Оно основано на равенстве всех учреждений-участников и на многообразии горизонтальных связей между ними. Неиерархический характер связей обеспечивает возможность обмена ресурсами, информацией, а также перемещение воспитанников, учащихся. В таких условиях каждая образовательная организация может развиваться с учетом своих сильных сторон и своей истории, традиций, опыта. Паритетное взаимодействие обеспечивает многосторонний взаимовыгодный обмен ресурсами и услугами.

**Формулировка цели статьи.** Цель инновационной деятельности проекта: создание эффективной сетевой модели консультационного центра на базе МБДОУ № 162 г.Уфа РБ и кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «БГПУ имени М.Акмуллы», позволяющей оперативно и адресно реагировать на меняющиеся потребности микросоциума с учетом специфики микрорайона, региона на основе инновационного педагогического опыта с применением интерактивных инструментов и научно-методического подхода на базе функционирования смарт – платформы «Электронный детский сад - ВУЗ - производство: консультационный центр», система дистанционного обучения и переподготовки, повышения квалификации специалистов ДОО и др., в том числе, в рамках речевого развития воспитанников ДОО.

**Изложение основного материала статьи.** Цель проекта: развитие инфраструктуры и организация деятельности кафедры дошкольной педагогики и психологии БГПУ им.М.Акмуллы и Консультационного Центра ДОО, представляющего методическую, психолого-педагогическую, диагностическую, консультативную помощь студентам-практикантам, воспитателям и педагогам образовательных учреждений (детских садов, школ, организаций спорта, культуры, дополнительного образования), родителям (законным представителям), детям дошкольного (в т.ч., раннего, дошкольного возраста и детям с особыми образовательными потребностями) на базе реальной и смарт платформы «Сетевой электронный детский сад – школа – колледж – ВУЗ - производство: консультационный центр, (в том числе по вопросам речевого развития)», реализующий инновационные образовательные программы для модернизации технологий содержания речевого развития (лексического, фонетического, грамматического развития, развития связной речи и др. компонентов речи) средствами сетевой автоматизированной системы обучения.

На сегодняшний день консультационные центры созданы и успешно функционируют в образовательных организациях ряда регионов страны,

**Литература:**
1. Шабаев А.Т., Шабаева Г.Ф. Педагогические условия формирования готовности будущих педагогов дошкольного и начального образования к спортивно-оздоровительной деятельности // Педагогический журнал Башкортостана № 2 (57). - Уфа, 2015, с. 51-62.
2. Шабаев А.Т., Костарев А.Ю. Изучение самооценки сформированности компонентов готовности студентов к спортивно-оздоровительной деятельности средствами самбо, дзюдо [Текст] // Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации Профессионального стандарта педагога: Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 23-24 сентября 2016 г. / Департамент образования и молодеж. политики ХМАО-Югры, Бюдж. учреждение высш. образования ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т» / сост., науч. ред.: Н.В. Абрамовских. – Сургут: Тюмень: ООО «Аксиома», 2016. – 206 -208; 360 с.

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Шабаева Гузель Фагимовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования Башкирский
государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа);
**магистр психолого-педагогического образования,**
**заведующая дошкольной образовательной организации № 162**
**г. Уфа Республики Башкортостан Танюкевич Алена Вечеславовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования Башкирский
государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа)

## СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА БАЗЕ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЕТСКОГО САДА И ВУЗА

*Аннотация.* В статье представлено содержание сетевого взаимодействия по речовому развитию участников образовательных отношений на базе консультационного центра дошкольной образовательной организации и кафедры дошкольной педагогики и психологи БГПУ им.М.Акмуллы.

*Ключевые слова:* сетевое взаимодействие, консультационный центр, речевое развитие, кафедра дошкольной педагогики и психологии.

*Annotation.* The article presents the contents of network interaction on recoome development of participants of educational relations on the basis of the Advisory centre of pre-school educational organizations and the Department of preschool pedagogy and psychology bspu.M.Akmulla.

*Keywords:* networking, counseling center, speech development, the Department of preschool pedagogy and psychology.

**Введение.** Сетевое взаимодействие в области образования сегодня выступает в качестве высокоэффективной инновационной технологии, позволяющей образовательным учреждениям динамично развиваться и





8. Комлева В. В. Престиж как явление духовной жизни общества // Вестник ТГУ. 2000. №4. – С. 26-32.
9. Мороз О. В. Digital-агрессия: что делать и кто виноват? [Электронный ресурс] / Сборник статей и материалов к научно-практической конференции. Под ред. М.С. Корнева. – М., 2015. – С. 156-167.
10. Ратинер Т.Г. Информационно-психологическая безопасность школьников при работе в интернете // NB: Педагогика и просвещение. — 2014. - № 1. - С.73-96.
11. Социальная педагогика в России: на острие времени: монография / под общей редакцией М.П. Гурьяновой / ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. – М.: Изд-во «Современное образование», 2014. – 168 с.
12. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Вестник практической психологии образования, №1, 2010. – с. 45-54.
13. Jennifer Golbeck Internet Trolls Are Narcissists, Psychopaths, and Sadists [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: https://www.psychologytoday.com/ blog/your-online-secrets/201409/internet-trolls-are-narcissists-psychopaths-andsadists

**Педагогика**

**УДК: 37.02**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения Костикова Дина Алексеевна**
Новокузнецкий институт (филиал)
Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

## КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОПЫТА ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье рассматриваются критерии, показатели и уровни сформированности опыта трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* опыт трудовой деятельности, критерий, показатели, уровень, структура опыта трудовой деятельности, уровень, дети старшего дошкольного возраста.

*Annotation.* The article examines the criteria, indicators and levels of the formation of the experience of working activity of children of senior preschool age.

*Keywords:* Experience of working activity, criteria, indicators, level, structure of work experience, level, children of senior preschool age.

**Введение.** В психолого-педагогической литературе отсутствует единое определение термина «критерий». Словарь иностранных слов трактует *критерий* (от лат. «критериум» – сравнение) как эталонный показатель, с которым сравниваются достигнутые результаты [2]. Выделение термина «показатель» как самостоятельного дает основания для его определения. *Показатель* – то, что доступно восприятию, что показывает «наличность» чего-либо [3, с. 374].

В педагогической литературе существуют различные подходы к классификации критериев. Первый подход определяется оценкой степени достижения цели. Здесь критерии делятся на общие (отражают требования, зафиксированные в формулировке цели, и применяются для диагностики конечных результатов) и частные (отражают конкретные задачи процесса и применяются для анализа промежуточных результатов). Второй – направленностью, способом и местом применения. В этом подходе выделяют критерии, связанные с проявлением результатов во внешней форме (когнитивность; способность к определенному виду деятельности; деятельностный критерий и др.) и критерии, связанные с проявлением результатов в скрытой форме (мотивационно-потребностный; профессионально значимых качеств личности; ценностных ориентаций и др.) [4].

**Формулировка цели статьи.** Рассмотреть критерии и уровни сформированности опыта трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрение структуры опыта трудовой деятельности (далее ОТД) старших дошкольников в ручном труде и анализ педагогических исследований отечественных педагогов (О.Ю. Елькиной, Л.П. Ионовой, В.И. Логиновой, В.Г. Нечаевой, Л.И. Сайгушевой и др.) позволил нам уточнить *критерии*, по которым можно будет судить о *сформированности ОТД у детей старшего дошкольного возраста в ручном труде.* К ним мы отнесли следующие:

1. *знаниевый*, включающий следующие показатели: наличие знаний о труде людей и мире профессий, понимание значения труда в жизни человека; наличие достаточных знаний о свойствах и возможностях разных материалов и инструментов; наличие знаний о способах обработки материалов;
2. *отношенческий*, включающий мотивационно-ценностное отношение, социально-ценностное и эмоционально-ценностное отношение к труду и его результатам;
3. *деятельностный*, предполагает сформированность следующих умений и владений: осуществление целеполагания, диагностики своих возможностей, планирование и выполнение работы, осуществление самоконтроля, рефлексии и коррекции проделанной работы, соблюдение техники безопасности в работе, использование приобретенных знаний, умений и владений в самостоятельной работе;
4. *личностный*, который предполагает наличие способности к усвоению информации, проявление активности, старательности, аккуратности, терпения, настойчивости в преодолении трудностей, положительное отношение к совместной деятельности, экономное и рациональное использование материалов, проявление самостоятельности и волевых качеств.

Процесс формирования ОТД детей старшего дошкольного возраста динамичен, степень проявления показателей различна. В связи с этим, каждый показатель представлен нами в виде шкалы оценки (от 1 до 3) сформированности ОТД детей старшего дошкольного возраста в ручном труде.

Применительно к нашему исследованию характеристика проявлений критериев сформированности ОТД детей старшего дошкольного возраста включает:

*1. Проявления показателей знаниевого критерия.*

*Знания о труде и мире профессий, понимание значения труда в жизни*





прижаты к груди. Переходим к поперечным наклонам, одна ладонь упирается на затылок, другая рука заводится за спину, чередуя плавные наклоны вправо и влево. Далее следуют круговые вращения в коленных суставах. Затем наклоны вперед с касанием пальцев правой ноги, затем левой ноги, затем поворот корпуса вправо и влево. После махи ногами стоя поочередно, носком прямой ноги, касаясь ладонью, выпрямленной перед собой руки. И, в завершении, выпрыгивания на месте с касанием в прыжке коленями груди на 20 повторений. После завершения упражнений в стойке, переходим к упражнениям в партере. Начинаем упражнения с отжиманий на пальцах на 50 повторений. Отжимания на пальцах укрепляют суставы кистей рук, что необходимо борцу для хорошего захвата соперника. Общая физическая подготовка включает в себя: шпагат продольный, поперечный; каракатица на месте; клепка (поднятие торса и ног лежа на спине); имитация передней подножки; имитация броска через плечо; подтягивание колен к животу сидя. Комплекс упражнений, который повторяется по 5 раз: отжимание; подтягивание ног с выпрыгом; выпрыгивания с присяданием, с имитацией удара коленом; пресс; упражнения на мышцы спины; поднятие ног на животе. Следующим алгоритмичным компонентом программы спецкурса – это «Ознакомление с правилами боевого самбо». Затем идет комплекс упражнений по демонстрации бросков: бедро; передняя подножка; задняя подножка; подхват; бросок через плечо с колен; бросок через спину; проход в ноги; боковой переворот с обвивом; бросок через голову; ножницы; болевой на ногу из стойки; зацеп; подсечка. Самостоятельная работа: зацеп изнутри; задняя подножка; бросок через бедро. Демонстрация ударной техники: прямой удар; боковой удар; удар снизу; уклоны в стороны; проход в ноги (коленный сустав) с опрокидыванием соперника. В парах отработка упражнений: стойка на 4 точках, подсекание руками партнера; прыжки на одной ноге с толчками партнера. Растяжка. Ритуал прощания и подведение итогов занятия и мотивационная речь на последующие тренировки.

**Выводы.** В Секции спортивного и боевого самбо «Атлант» спортивного клуба «Арслан» ФГБОУ ВО «БГПУ имени М.Акмуллы» проводятся следующие организационные мероприятия: еженедельное проведение открытых тренировок с привлечением воспитанников других спортивных школ города; ежемесячные мастер-классы от именитых спортсменов города, занимающихся боевыми искусствами; ежемесячные посещения дня борьбы в других секциях города; ежемесячные теоретические занятия (просмотр обучающих видеофильмов с комментариями, анализом) с последующим применением полученных теоретических знаний в практике; еженедельные (1 раз в неделю) занятия членов сборной команды университета в бассейне «Буревестник», «Спортивно-оздоровительный комплекс БГПУ им. М.Акмуллы» - взаимодействие со структурными подразделениями Университета; ежемесячные товарищеские матчи между воспитанниками спортивной секции разных групп или воспитанниками других секций города по мини футболу, проводимые в спортивном зале учебного корпуса №2 БГПУ им. М.Акмуллы; ежеквартальные участия в соревнованиях городского и республиканского масштаба сборной команды Университета; планируется организация соревнований республиканского масштаба в БГПУ им. М.Акмуллы на призы ректора Р.М.Асадуллина с привлечением спонсорской помощи и Федерации Самбо Республики Башкортостан.

экстремальных ситуациях и рассчитана на 30 практических занятий отдельно для юношей и отдельно для девушек. Конечным продуктом можно назвать спортивные навыки и умения, практический опыт, которые передает инструктор ученикам в ходе учебно-тренировочного процесса, а также хорошее физическое, психологическое и эмоциональное состояние. Перед началом тренировки любому спортсмену, независимо от уровня мастерства, необходимо подготовить свой организм к активным физическим нагрузкам. Этому способствует разминка – важный структурный компонент спортивной тренировки. Разминка необходима для предотвращения травм, повышения интенсивности и эффективности тренировки, увеличения расширяемости капилляров, повышения тонуса нервной системы, ускорения процессов метаболизма, увеличения скорости передачи нервного импульса (повышения нейро-симпатического отклика головного мозга), сосредоточения, концентрации и создания правильного настроя на тренировку. Не существует какой-то одной идеальной универсальной разминочной программы. Обусловлено это физиологическими особенностями организма, типом телосложения, подвижностью суставов и многим другим. Целью разминки является не только физическое воздействие на организм, но и настрой рабочей обстановки на тренировочный процесс, полное подчинение тренеру. Потому разминку тренер должен проводить лично. Разминку можно условно разделить на общую и специальную. Во время общей разминки происходит функциональная подготовка организма и всех его систем к предстоящей тренировке. В ходе ее выполнения происходит увеличение температуры тела, активизируется метаболизм, мышцы обильнее снабжаются кислородом. Специальная разминка имитирует предстоящую работу. Такую разминку называют «подводящей», она нацелена на закрепление мышцами правильной техники конкретного упражнения. Представим характеристику акробатической части программы спецкурса. Акробатика – это разновидность гимнастики, включающая в себя упражнения на ловкость, гибкость, прыгучесть, силу и балансировку. Специальная акробатика выполняется на борцовском ковре и включает в себя комплекс различных элементов: кувырки вперед; кувырки через плечо с самостраховкой правое, левое; кувырки назад с выходом на шпагат; кувырки назад через плечо; кувырки назад с выходом в стойку; кувырки с чередованием назад-впред; переворот в сторону (колесо) влево и вправо; переворот с поворотом (рондат); прыжки через препятствие в длину; прыжки через препятствие в высоту; переворот с головы (подъем разгибом); бег наперегонки на четвереньках и др. Для эффективной тренировки нужно уметь правильно падать. Основная задача при падении – сгруппироваться, чтобы погасить удар от падения, не передавая сотрясение на внутренние жизненно важные органы. Достигается это использованием рук и ног в качестве амортизаторов, за счет переката тела или встречным хлопком по ковру прямыми руками. При падении необходимо задерживать дыхание, т.к. падение на выдохе вызывает неприятные ощущения. Следующий этап – разминка в стойке на месте. При разминке в стойке упражнения направлены на разработку всех суставов. Упражнения должны выполняться в среднем темпе. Необходимо проработать последовательно все суставы сверху вниз, начиная от шейного отдела позвоночника и заканчивая голеностопным суставом. После следует вращение рук в плечевом суставе, вращение в локтевом суставе. Спускаемся ниже – вращение тазом, круговые вращения туловищем, руки





*человека:*

1 – ребенок ничего не знает о труде людей и мире профессий; отрицательно или безразлично относится к трудовой деятельности, не понимает значения труда; не может сказать, что такое «труд»;

2 – ребенок знает и интересуется отдельными профессиями, может рассказать про них и соответствующих орудиях труда; испытывает положительное отношение к труду;

3 – ребенок знает и может рассказать не только о профессии, но и характере трудовой деятельности, может назвать отдельные качества личности, необходимые человеку той или иной профессии; понимает необходимость труда в жизни человека.

*Наличие достаточных знаний о свойствах и возможностях разных материалов и инструментов:*

1 – ребенок ничего не знает о свойствах и возможностях разных материалов и инструментов, не высказывает желания узнать об этом от взрослого;

2 – ребенок неуверен в определении основных свойств и возможностей материалов и инструментов, его знания носят поверхностный характер; выражает желание получить соответствующие знания;

3 – ребенок обладает большим, богатым и разносторонним запасом знаний о свойствах и возможностях материалов и инструментов, постоянно обогащает их новым содержанием, полученным от взрослых.

*Наличие знаний о способах обработки материалов:*

1 – у ребенка нет знаний о способах обработки материалов;

2 – у ребенка поверхностные знания о способах обработки материалов, часто путает назначение инструментов для обработки материалов; выражает желание получить соответствующие знания;

3 – хорошо знает и активно пополняет имеющиеся представления о разных способах обработки материалов.

*2. Проявление показателей отношенческого критерия.*

*Мотивационно-ценностное отношение к труду:*

1 – мотивы труда носят чисто эгоистический характер;

2 – мотивы труда носят чаще эгоистический характер, но по просьбе взрослого ребенок может (не всегда с энтузиазмом) изменить свое решение в ожидании похвалы или получения поощрения со стороны взрослого, либо привлечь к себе внимание окружающих;

3 – мотивы носят социально направленный характер (помочь другим людям).

*Социально-ценностное отношение к труду и его результатам:*

1 – к результатам труда равнодушен, в некоторых случаях ребенок может даже уничтожить результат не только своего труда, но и сверстника;

2 – ребенок бережно относится к результатам своей и другой деятельности, желая получить поощрение или, что бы порадовать близких взрослых;

3 – ребенок бережлив к результатам любого труда, так как это является хорошей привычкой.

*Эмоционально-ценностное отношение к труду и его результатам:*

1 – ребенок может отказаться от участия в работе, а может и согласиться «за компанию»; работает без интереса и желания достичь результата своего

труда, не испытывает чувства удовлетворенности и радости (эмоциональных переживаний) от работы и достигнутых результатов (равнодушны ко всему происходящему);

2 – ребенок проявляет желание включиться в работу, которое реализует с посторонней помощью, ожидая при этом похвалы; ребенка привлекает внешняя сторона работы; эмоционально реагируют на все происходящее в работе;

3 – ребенок с радостью и энтузиазмом откликается на предложение включиться в работу; вносит предложения; чувствует себя уверенно, ребенку важен сам процесс работы; испытывает удовольствие от труда и доволен своим участием в нем.

*3. Проявление показателей деятельностного критерия.*

*Целеполагание:*

1 – ребенок не может выделить цель работы; не принимает цели, поставленной взрослым;

2 – ребенок испытывает затруднения в постановке цели, обращается за помощью взрослого и руководствуется поставленной им целью работы; может отступать от цели по ходу выполнения работы (если что-то не получается или заинтересовался работой сверстника);

3 – ребенок способен самостоятельно выделить цель предстоящей работы и удерживать ее до конца.

*Диагностика своих возможностей:*

1 – ребенок не способен определить, что может сделать сам, а чему надо еще поучиться; считает это не нужной работой; отказывается от помощи взрослого;

2 – ребенок может выделить, то, что уже умеет делать; затрудняется определить, чему надо поучиться; принимает помощь взрослого;

3 – ребенок самостоятельно определяет свои реальные возможности того, что может сделать сам, а чему надо поучиться.

*Планирование работы:*

1 – ребенок затрудняется определять последовательность предстоящей работы; отказывается от помощи взрослого;

2 – ребенок испытывает затруднения в определении последовательности предстоящей работы; выпускает из внимания 1-2 этапа, но при дополнительных вопросах взрослого дает более полный ответ;

3 – ребенок правильно самостоятельно определяет последовательность предстоящей работы.

*Выполнение работы:*

1 – ребенок затрудняется выполнять работу в соответствии с намеченным планом; включается в выполнение трудовых операций с нежеланием; рабочее место к работе не подготавливает и не убирает инструменты и материалы на место после завершения работы;

2 – ребенок реже отвлекается от работы; но, отвлекаясь, при напоминании взрослого может вернуться к работе; забывает подготовить и убрать свое рабочее место, но при напоминании взрослого это делает;

3 – ребенок выполняет работу в соответствии с намеченным планом; самостоятельно, без напоминания взрослого подготавливает и убирает свое рабочее место.

*Осуществление самоконтроля, рефлексии и коррекции работы:*





спортивной борьбы как школы воспитания в духе традиционных и универсальных ценностей, применимых и полезных в повседневной жизни: прилежность, гибкость, этичное поведение; принцип наиболее эффективного использования духовной и физической энергии в целях нападения или защиты, применимый ко всем сферам человеческой жизни; гармоничное развития тела и духа. С возрастом наша активная физическая деятельность идет на убыль, начинает преобладать сидячий образ жизни. Все это сказывается отрицательно на нашем самочувствии: появляется раздражительность, набирается вес, постепенно ухудшается здоровье. Но мало кто задумывается о том, что причина лишь одна – нехватка физической нагрузки. В отличие от других видов спорта, борьба воздействует на организм в целом, включаются в работу все системы организма (нервная, сердечно-сосудистая, двигательная, дыхательная, мышечная, мочевыделительная, эндокринная и т.д.), что не только позволяет поддерживать свое здоровье, но и улучшать его. Также не стоит забывать о том, что когда организм достиг полного формирования, физические нагрузки редко когда могут принести вред (если нет медицинских противопоказаний), наоборот – они нужны. Целью стимулирования деятельностного отношения студентов к освоению элементов самбо и дзюдо является повышение общего функционального уровня; постепенная подготовка организма к предстоящим нагрузкам, дальнейшее совершенствование технической и тактической подготовки. Важно помнить, что данный спорт не имеет возрастных границ, и неважно, в каком возрасте человек примет решение заниматься борьбой. Достигнуть результата можно всегда, главное – иметь для этого желание. Предлагаемый спецкурс самообороны без оружия для студентов педагогических ВУЗов соответствует концепции Постановления Правительства Республики Башкортостан от 05.07.2010г. № 248 «Формирование здорового образа жизни у населения Республики Башкортостан, включая сокращение потребления алкоголя, табака и борьбу с наркоманией, на 2011-2015 годы» и является одним из путей формирования личности безопасного типа. В соответствии с критериями оценки личности безопасного типа, студент должен знать: нормы различных областей права, охраняющие его здоровье, честь, достоинство, имущественные и другие интересы; пределы правомерной защиты в условиях необходимой обороны и крайней необходимости; способы и тактику самообороны при физическом нападении в различных ситуациях (на улице, в лифте, в общественном месте и т.д.). Студент должен уметь и обладать опытом: владеть разнообразными методами самообороны при нападениях в различных ситуациях и различными средствами; руководствоваться в выборе своих поступков в экстремальных ситуациях морально-этическими принципами. Цель спецкурса – ознакомить студентов с основными принципами и приемами самообороны без оружия, выработать первичные умения поведения и принятия рациональных решений в экстремальных ситуациях криминального характера. Задачами курса выступают: вооружить студентов специальными знаниями (в том числе правовыми) в области самозащиты; формировать двигательные умения, практический опыт, необходимые для противостояния в случаях криминального нападения; повысить уровень физической подготовленности учащихся; повысить интерес и мотивацию к спорту средствами борьбы. Программа учитывает специфику физиологических и психологических различий, влияющих на результативность деятельности мужчин и женщин в

условий, в которых функционирует образовательная система. Современные концептуальные положения физического воспитания пересматривают целеполагающие установки. Активность как целесообразная, интенсивная деятельность, направленная на достижение поставленных целей, рассматривается сегодня как главное условие творческой и полноценной учебы. От активности и акцентуации всех воздействий высшей школы непосредственно зависят как прямые результаты учебы, измеряющиеся оценками, так и те, что позднее находят свое выражение в уровне подготовки к профессиональной, общественной и семейной жизни. В последние годы активность исследуется как результат обучения и воспитания, как принцип обучения, как условие, как критерий успешности обучения. И действительно, как указывает В.В.Макаев, важным принципом в обучении выступает активность студентов. Активность как личностное образование выражает особое состояние обучаемого и его отношение к познавательной деятельности. Активность проявляется тогда, когда обучаемый знает, для чего ему необходимо учиться, зачем нужны те или иные знания, умения и навыки, как и где их применять, и умеет своими силами продвигаться в овладении знаниями. Следовательно, активность обучаемого включает в себя процесс самостоятельного добывания знаний. Использование принципа активности дает возможность создавать на занятиях интеллектуальный фон для развития индивидуальности. Изложение, объяснение педагога должны отличаться убедительностью, доказательностью, строгой логичностью. Концентрируя свое внимание на вопросах активности студентов в учебно-воспитательном процессе по физической культуре, мы руководствовались убеждением, что активность студентов является одновременно и условием достижения успехов в учебе, и целью, к которой должны быть направлены продуманные и объединенные усилия субъектов образовательного процесса. Интерес к проблемам развития активности личности, поиска благоприятной среды для развития ее творческих качеств, приобретения ею опыта взаимодействия в социуме проявляли многие наши отечественные ученые прошлого (П.Л.Блонский, К.Н.Вентцель, Н.К.Крупская, В.А.Сухомлинский, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский, С.Т.Шацкий и др.). Важнейшими факторами формирования активности можно назвать следующие: профессиональный интерес и целеустремленность; проблемно-творческий характер учебно-познавательной деятельности студентов; состязательность; игровая направленность в проведении занятий с элементами самбо, дзюдо; взаимосвязь учебной и воспитательной работы; пробуждение положительных эмоций и чувства удовлетворенности деятельностью и ее результатами; обучение методам самовоспитания, самоопределения, самообразования, самооценки, самоконтроля, самообороны. Профессиональный интерес является главным мотивом активизации студентов. Его необходимо учитывать уже при формировании физкультурного содержания обучения и, прежде всего, учебного материала. Творческий поиск захватывает и вовлекает в процесс познания, требует проникновения вглубь исследуемых проблем и приводит к самостоятельности студентов. Состязательность – мощный побудительный фактор активизации познавательной деятельности, стимул и мотив активности, помогающий самоутверждению личности, ее объективной самооценке и самовоспитанию. Огромная популярность самбо и дзюдо имеет несколько уровней, и очень важный вплоть до сегодняшнего дня, момент – авторитет





1 – ребенок не может выделить допущенные им ошибки (если они есть) и определить пути исправления; не анализирует и не оценивает результаты своей деятельности; помощь педагога игнорирует;

2 – ребенок испытывает затруднения в оценивании своих поделок, в определении ошибок и вариантов коррекции своей работы (если необходимо); прибегает к помощи педагога; правильная оценка результатов труда ситуативна;

3 – ребенок самостоятельно находит ошибки при выполнении работы и определяет способы их коррекции, помогает другим детям советом; объективно оценивает результаты труда.

*Соблюдение техники безопасности в работе:*

1 – ребенок не знает и не соблюдает правила техники безопасности при работе с разными инструментами и материалами;

2 – ребенок знает правила техники безопасности работы с разными инструментами и материалами, но не всегда их соблюдает в своей работе;

3 – ребенок знает и соблюдает правила техники безопасности при работе с разными инструментами и материалами, может напоминать их сверстникам.

*Использование приобретенных знаний, умений и владений ручного труда в самостоятельной работе:*

1 – ребенок не использует имеющиеся знания, умения и владения в самостоятельной работе;

2 – ребенок использует имеющиеся знания, умения и владения в самостоятельной работе при напоминании взрослого;

3 – ребенок широко, гибко применяет приобретенные знания, умения и владения в разных видах деятельности, в новых ситуациях.

*4. Проявление показателей личностного критерия.*

*Способность к усвоению информации (учебного материала):*

1 – ребенку характерна низкая способность к усвоению информации, не высказывает желания приобрести новые знания и новые способы их добывания.

2 – у ребенка хорошая способность к усвоению полученной информации; владеет материалом, но сам практически его не применяет, требуется посторонняя помощь, проявляет любознательность.

3 – ребенок владеет материалом, активно его применяет в новых ситуациях, испытывает постоянную потребность в получении новых знаний и новых способов их получения.

*Активность:*

1 – ребенок пассивен; не уверен в своих силах, а может быть наоборот, преувеличивать свои возможности и браться за выполнение сложной для него работы, при столкновении с неудачей, отказывается от дальнейшего выполнения работы; неловок при выполнении работы;

2 – в основном репродуктивная активность в ожидании похвалы со стороны взрослого, мало инициативен; не всегда уверен в своих силах, постоянно требуется поддержка со стороны взрослого; не все операции выполняет достаточно ловко;

3 – ребенок проявляет творческую активность, инициативность; уверен в своих силах, адекватно их оценивает; характерна ловкость при работе.

*Старательность, аккуратность:*

1 – ребенок чаще небрежен в работе, может быть аккуратен и старателен

только при контроле со стороны взрослого;

2 – ребенок аккуратен и старателен, что бы получить поощрение или что бы порадовать близких взрослых;

3 – ребенок старателен и аккуратен, так как считает, что по-другому работать нельзя.

*Терпение:*

1 – ребенок не терпелив, часто отвлекается от работы; часто не доводит начатое дело до конца;

2 – ребенок проявляет терпение только в интересной для себя работе или в ожидании похвалы от взрослого;

3 – ребенок проявляет терпение, выполняя любую работу; начатое дело доводит до конца.

*Настойчивость в преодолении трудностей:*

1 – ребенок прекращает работу, встретив даже незначительную трудность;

2 – ребенок проявляет настойчивость только с посторонней помощью или когда ожидает похвалы со стороны взрослого;

3 – ребенок преодолевает трудности, чтобы увидеть результат своей работы.

*Отношение к совместной работе:*

1 – при участии в совместной деятельности у ребенка отсутствуют положительные эмоции и желание принимать участие в ней, ребенок принимает цель от сверстников, не принимает участие в распределении обязанностей; не считает себя ответственным за работу, которую выполняет; не всегда принимает помощь от сверстников; старается работать один, сверстника рассматривает как помеху в деятельности, не слушает мнение сверстников, конфликтует с ними, не умеет договариваться, принимать общее решение и выполнять его сообща;

2 – ребенок участвует в совместной деятельности, если она контролируется со стороны взрослого или когда ожидает от него похвалы (чаще занимает пассивную позицию); может предлагать варианты решения проблемы, но легко уступает; выбирает средства для достижения цели в процессе деятельности, путем проб и ошибок; при распределении обязанностей исходит из своих интересов; не всегда считает себя ответственным за определенный объем работы им выполненный, неудачи в работе приписывает внешним обстоятельствам (виноват сверстник, плохой материал и т.д.), но не себе; помощь сверстнику может оказать только после напоминания со стороны педагога;

3 – ребенок участвует, желая достичь результата от совместной работы; ощущает свой вклад в общее дело, считает себя ответственным за работу, которую выполняет; рассматривает сверстника как равноправного партнера, при распределении обязанностей учитывает его желание; оказывает помощь сверстникам по собственной инициативе; часто выступает инициатором, лидером, организатором совместной работы, умеет убедить и объяснить, справиться с конфликтными ситуациями.

*Экономность, рациональность:*

1 – ребенок не рационально и экономно расходует материал, отказывается от помощи взрослого;

2 – ребенок испытывает затруднения в экономном использовании материала, но, прислушиваясь к советам педагога и сверстников, делает





использования спортивных программ с использованием элементов самбо в физическом воспитании студентов: оздоровительное направление – без соревновательной практики; спортивное направление – подготовка спортивного резерва на базах учебного заведения; прикладное направление – для решения задач самозащиты от нападения в условиях стрессовой ситуации реального боя с частичной соревновательной практикой в рамках тренировочного процесса. Спортивная борьба – это единоборство двух невооружённых спортсменов с использованием определённых приёмов. Современная спортивная борьба подразделяется на вольную и греко-римскую (классическую). Родственными им являются борьба самбо, дзюдо, а также различные виды национальной борьбы, культивирующиеся во многих странах мира. Самбо – многообразный в техническом плане вид борьбы, который способствует воспитанию силы, ловкости, выносливости, гибкости и быстроты у спортсмена. Кроме того самбо способствует развитию морально-волевых качеств, памяти и творческому воображению. Самбо основано на знании анатомического строения человека, знаний о равновесии человеческого тела, мобилизации всех внутренних ресурсов для единовременного «взрыва» и на глубоком осмыслении процесса жизненной схватки. В самбо при борьбе в стойке разрешаются различные виды бросков через грудь или через спину, подножки, подсечки, обвивы, захваты руками ног; при борьбе лежа разрешены удержания, болевые приемы на суставы рук и ног. Поединок продолжается 5 минут без перерыва. Самбо состоит из двух разделов – спортивного и боевого. В боевом разделе самбо помимо бросков и болевых приемов разрешены удушающие приемы, удары руками, ногами, коленями, локтями и даже головой. Стратегией самбо является достижение победы над соперником при минимальной затрате времени и физической силы.

**Изложение основного материала статьи.** На основании анализа литературы и практического опыта, проведенных исследований можно выделить положительное влияние внедрения элементов самбо в программу физического воспитания студентов ВУЗа в рамках внеурочной деятельности. При этом наблюдается повышение уровня самоанализа, самостоятельности, целеустремленности, а также по динамике ценностных ориентаций – ответственности, самоконтроля, аккуратности, образованности. В ходе учебно-тренировочных занятий улучшаются показатели развития ведущих физических качеств этого вида спорта: силы, силовой выносливости, скоростных и скоростно-силовых качеств, а также координационных способностей. В результате создания социально-педагогических условий для внедрения программы, основанной на элементах спортивной борьбы, в частности элементов самбо и дзюдо, в физическое воспитание студентов ВУЗа, у них происходит переоценка ценностей. Большее значение они придают продуктивной жизни, интересной работе, познанию и здоровью, а меньшее значение – развлечениям [1, 2]. Физическая культура в системе ВУЗа развивается в ее целостной структуре и отражает те преобразования, которыми в настоящее время живет общество. Она имеет свои специфические особенности: конкретная ее направленность как предмета определяется не только общими социальными задачами, но и постоянно изменяющимися условиями жизни, к которым готовится молодежь. Поэтому формирование физической культуры студентов должно осуществляться на основе научной организации их учебной и внеучебной деятельности с учетом конкретных

8. Тимофеева Ю.В. Проблема культуры чтения в современном мире // Культура и образование. – Июль 2014. - № 7 [Электронный ресурс]. URL: http://vestnik-rzi.ru/2014/07/2222 (дата обращения: 23.08.2014).

**Педагогика**

**УДК: 378.037.1:796.81**

**магистр образования, кандидат в мастера спорта, аспирант кафедры теории и методики физической культуры и спорта Шабаев Артур Талгатович**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа)

## ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ СПЕЦКУРСА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ (НА МАТЕРИАЛЕ САМБО)

*Аннотация.* В статье представлена характеристика специального курса по формированию мотивации к здоровому образу жизни у будущих педагогов средствами самбо, дзюдо.

*Ключевые слова:* спецкурс, мотивация, здоровый образ жизни.

*Annotation.* The article presents the characteristics of a special course on the formation of motivation to healthy lifestyle of future teachers by means of Sambo and judo.

*Keywords:* special course, motivation, healthy lifestyle.

**Введение.** Современное общество, в котором знания и здоровье становятся капиталом и главным ресурсом экономики, формирует устойчивый и долговременный запрос на личность активную и неординарную, яркую и свободную, здоровую и самобытную, инициативную, интеллектуально и физически развитую, творческую и высокопрофессиональную. Педагоги должны быть первыми пропагандистами и организаторами здорового образа жизни, чтобы ученики были здоровыми, физически развитыми и готовыми к успешной будущей жизни в современном социуме. Новые федеральные государственные образовательные стандарты помимо учебных занятий включают в себя и внеурочную деятельность. Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени. Понимается преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей студентов в активном досуге, их участии в самоуправлении и общественно-полезной деятельности. Если предметные результаты достигаются в процессе освоения учебных дисциплин, то в достижении личностных результатов – ценностей, ориентиров, потребностей, интересов человека – удельный вес внеурочной деятельности гораздо выше, так как студент выбирает ее исходя из своих интересов, мотивов, потребностей.

**Формулировка цели статьи.** Физическое воспитание студентов ВУЗа в рамках внеучебной деятельности возможно осуществлять средствами спортивной борьбы. Нами были определены три возможных направления





попытки экономнее использовать материал;

3 – ребенок самостоятельно выбирает способы экономного и рационального использования материала.

*Самостоятельность:*

1 – ребенок несамостоятелен; от предложенной помощи чаще всего отказывается;

2 – ребенку характерна частичная самостоятельность, т.е. не на всех этапах работы, только на хорошо знакомых; при встрече с трудностями ребенок обращается за помощью к взрослому;

3 – ребенка отличает полная самостоятельность, которая характеризуется творчеством.

*Волевые качества:*

1 – ребенок не способен к торможению двигательной активности; не контролирует свою позу и поведение за рабочим столом: вскакивает, выкрикивает ответ, ссутулиться и т.д.; не может сдерживать отрицательные эмоции, ярко их проявляет;

2 – ребенок может тормозить свою двигательную активность, ожидая похвалы со стороны взрослого; испытывает затруднения при контроле своей позы и поведения за рабочим столом, при жестком контроле взрослого может себя сдерживать; не всегда может сдерживать свои отрицательные эмоции при неудачах;

3 – ребенок способен самостоятельно тормозить свою двигательную активность; соблюдает правильную посадку за столом, при ответах не выкрикивает с места, поднимает руку и ждет разрешения; может сдерживать свои отрицательные эмоции при неудачах, неуспех в чем-либо рассматривает как стимул к продолжению работы и нахождению новых способов.

Поскольку предметом исследования является формирование ОТД детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения элементам проектной деятельности на примере ручного труда, то выполнение этих критериев будет определять у*ровни формирования ОТД* детей старшего дошкольного возраста по показателям применительно к ручному труду.

У ребенка с *низким уровнем* (1) сформированности ОТД нет знаний о свойствах и возможностях различных материалов и инструментов; он не знает, как и какими пользоваться инструментами, как нужно обрабатывать материал, который расходует неэкономно; начинает работать спонтанно, не ставя перед собой цель предстоящей работы; заранее не планирует работу и поэтому производит много ненужных действий; не может самостоятельно организовать свое рабочее место. У ребенка не сформированы качества личности, необходимые для достижения желаемого результата: не способен оказать помощь другому; испытывает трудности в определении ошибок в своих же действиях, деятельности, в выделении способов их исправления; характерно равнодушное отношение к процессу труда и его результатам. Отмечается интерес к ручному труду на основе привлекательности способов его выполнения. Решение трудиться ребенок принимает под влиянием взрослого, выдвинутого им социально-значимого мотива. В самостоятельной деятельности не использует полученные знания, умения и владения.

У ребенка со *средним уровнем* (2) сформированности ОТД имеются поверхностные, неполные представления о свойствах и возможностях различных материалов и инструментов; испытывает затруднения в способах

обработки материалов; может поставить личную цель, редко – общественные цели; не всегда достигает этой цели; характерно практическое планирование, ребенок не всегда придерживается плана, часто отступает от него. Способен организовать свое рабочее место, пытается расходовать материалы экономно. В работе с материалами и инструментами в основном придерживается правил, обеспечивающих безопасность, но иногда про них забывает и не соблюдает. Часто обращается за помощью к взрослому: в нахождении ошибок, в выборе способов коррекции работы, в применении контрольных действий и т.д. Сравнивая свои достижения с работами других детей, дошкольник не всегда адекватно оценивает качество своей работы. Старается довести работу до конца, убирает рабочее место за собой (иногда с помощью взрослого или сверстника). Ребенок принимает решение трудиться при выделении взрослым социально-значимого мотива. В недостаточной степени сформированы волевые качества: в зависимости от ситуации он подчиняется общественным правилам поведения, выполняет требования только после напоминаний взрослого, редко выполняет работу по своей инициативе, действует без посторонней помощи только в несложной работе; если перед ним встает препятствие, обходит его, а не разрешает и т.п. Редко используют в своей самостоятельной деятельности приобретенные на занятиях знания, умения и владения. Характерно переживание спокойного чувства удовлетворенности процессом ручного труда, а также радости при достижении результатов.

Ребенок с *высоким уровнем* (3) сформированности ОТД обладает большим, богатым и разносторонним запасом знаний о свойствах и возможностях инструментов и материалов, экономно расходует его, бережно относится к инструментам. Хорошо знает и использует в практике разные способы обработки материалов, способы соединения частей и т.д.; способен находить в окружающей действительности новые и интересные материалы, и используют в своих работах. Ребенок самостоятельно занимается организацией своего рабочего места, самостоятельно подбирает необходимые инструменты и материалы, необходимые для изготовления поделки. Присутствует словесное планирование предстоящей работы, планирует все этапы работы и отдельные операции. В процессе изготовления поделки придерживается правил, обеспечивающих безопасность работы, постоянно контролирует свою работу. Способен самостоятельно или при небольшой помощи педагога находить ошибки и варианты коррекции каждого этапа и всей работы. Работает всегда дружно, без ссор, может оказывать необходимую помощь сверстникам (советует, практически помогает). Всегда достигает желаемый результат, проявляя нравственно-волевые и эстетические качества, а также творческий поход. Такой ребенок адекватно оценивает качество своей работы. После окончания работы всегда и очень аккуратно приводит в порядок свое рабочее место, не забывая об использованных материалах и инструментах, предварительно очистив их от пыли и грязи. Знания, умения и владения работы в ручном труде, приобретенные на занятиях, применяет и использует в разных видах деятельности. Ребенок осознает необходимость трудиться для других, принимает решение трудиться на основе выдвинутого взрослым социально-значимого мотива, который для ребенка приобретает субъективный смысл. Характерно переживание эмоционального подъема (радости) от процесса ручного труда и при достижении его результатов.

**Выводы.** Рассмотренный в статье авторский подход к критериям,





Сегодня нужно понять, что только литература может определить нравственное состояние общества, обозначить его болевые точки.

Слово стало по выражению В. Маканина пасынком кино. Современный студент, школьник больше ориентирован на видео ряд, на фильмы, это тоже неплохо - воспитывает сценическое мышление, но нужно мыслить Мыслью, мыслить Словом. Ведь вначале было Слово. Это чрезвычайно важно сейчас понять.

Возрождение и развитие массового чтения как одного из социальных и национальных приоритетов будут способствовать решению жизненно важных проблем российского общества, достижению стоящих перед нашей страной стратегических целей. В тоже врем должно быть ясно, что без коренного улучшения социальных условий и роста качества жизни граждан решит проблему кризиса чтения трудно. Нужны финансовые вливания для поддержки и культивирования чтения и хочется надеяться, что Россия приблизиться к статусу информационного общества- общества знания.

Однако, как признал президент российского книжного слова С.В. Степашин, программа поддержки и развития чтения до сих пор не обрела статуса федеральной целевой программы. Понятно дает о себе знать экономический кризис и говорить о реализации программы «Национальная программа поддержки и развития чтения» в полной мере не приходиться говорить.

**Выводы.** Таким образом, культуру чтения личности определяет совокупность целого ряда элементов: содержание текста, объем, скорость, мотивы и обстоятельства чтения. При характеристике каждого из перечисленных элементов необходимо учитывать множество нюансов, а также его тесную неразрывную взаимосвязь с остальными ее показателями. Только их всесторонняя, совокупная характеристика может позволить определить уровень культуры чтения личности.

Формирование культуры чтения личности – длительный процесс, может быть, продолжающийся на протяжении всей жизни человека и испытывающий на себе воздействие целенаправленных усилий семьи, школы, средств массовой информации и т.д. и самой личности, а также влияние случайных явлений, стихийно возникающих событий, непредвиденных встреч и незапланированных бесед, оказавших влияние на человека.

**Литература:**

1. Актуальные проблемы культурной политики современной России: [сб. ст.] / ред.-сост. Б.Ю. Сорочкин. – М.: ООО "ЛЕНАНД", 2008.
2. Андреев О.А. Техника быстрого чтения: программа "Доминанта" – 5-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. - М.: Педагогика, 1982 - 453 с.
4. Собрание литераторов - Литературная газета - М., 2014 №47, С. 1
5. Морозова И. Г. Формирование межкультурной компетенции при помощи художественных текстов в современной иноязычном образовании. Электронный ресурс. URL: http://www.hse.ru/ (дата обращения: 16.10.2014)
6. Маршак С.Я. Собрание сочинений в 4-х тт. М.: Правда, 1990.Т. 2, - С. 34.
7. См.: Воронцов А. В. Чтение как социальная проблема. Электронный ресурс. RL: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/vorontsov_chtenie2009.pdf (дата обращения: 26.05.2014)

Духовная близость между преподавателями и учащимися определяется не только профессиональным общением друг с другом, а степенью их открытости и одухотворенности. Диалогическое взаимодействие может успешно реализоваться в процессе учебной дискуссии, обладающей большим педагогическим потенциалом для развития духовности и нравственности учащихся. И сегодня, вглядываясь в наследие русских мыслителей и художников, зададимся вопросом: где то здоровое ядро нации, которое давало России силу сохранить себя в исторических испытаниях? На что можно опереться новой России? Это вопрос о ценностях русской духовности. И ответ мы будем искать в отечественной литературе. Ценности — это тот стержень, который образует лицо нации. Ценности — это тот компас, который предопределяет историческую судьбу нации. На ценностях вырастает и национальная культура. Выразительно и емко об этом сказал О. Мандельштам: « В каждой национальной культуре «есть ценностей незыблемая скала».

Многие страны уже пришли к пониманию того, что знания не ведут автоматически к пониманию смысла жизни. Поэтому в цент новой образовательной парадигмы педагоги и учёные стали выдвигать духовность и творческую сущность человеческой деятельности. А под главной задачей образования подразумевать не только познание законов природы и общества, но и овладение гуманистической методологией творческого преобразования мира, гармонизация системы “человек – природа – общество”.

Главный редактор журнала «Русская словесность» А.И. Княжицкий в одной из своих последних статей, наоборот, именно литературу называет самым прагматичным предметом, утверждая, что «литература не может быть просто предметом, что называется для себя, для удовлетворения собственной любознательности, для получения собственного удовольствия» [1, с. 49]. По мнению автора, «художественная литература открывает читателю главную тайну жизни – он не одинок в этом мире: то, что заботит его, заботило его предков, заботит его современников, будет заботить его детей и внуков» [1, с. 89]. Понять вопросы, которые задаёт человеку мир и не просто понять умом и, а подсознательно, в ходе своей жизни постараться ответить на них – вот вполне конкретная, в высшей степени прагматичная задача, которую ни один из дисциплин, кроме литературы, не в состоянии решит. Литература дает ощущение причастности к событиям национально – исторической жизни, как бы далеко от них не отстоял человек. Уж так сложилось, что национальную историю мы узнаем через литературу: об Отечественной войне 1812 года узнаем по Л.Н.Толстому, созданные им художественные образы Наполеона и Кутузова правдоподобнее, чем реальные исторические деятели. О том, как ощущала себя дворянская молодежь накануне выступления 1825 года на Сенатской площади, поведал Грибоедов и Чацкий для нас живее и ближе Чаадаева, Бестужева, Муравьева. О Петре Первом всякий кто принадлежит русской культуре, представляли себе прочитав роман Алексея Толстого.

«Напрасен ум, если нет пищи мудрости, какую доставляют добрые книги, полные благих наставлений, примеров, нравственных заветов, законов и благочестивых правил/Словно задушевные друзья, они охотно беседуют с нами... учат нас, ободряют, утешают и как зримо являют нам самые далёкие от наших глаз вещи...» [3, с. 231] Это раздумья о книге великого педагога и учёного 17 века Яна Амоса Коменского.





показателям и уровням опыта ОТД позволяет использовать их в диагностике уровня сформированности опыта трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

**Литература:**

1. Ионова Л.П. Психолого-педагогические основы формирования трудовых умений и навыков детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Фрунзе, 1972. – 27 с.

2. Надель-Червинская М.А., Червинский П.П. Большой толковый словарь иностранных слов в 3-х томах / М.А. Надель-Червинская, П.П. Червинский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. +1

3. Педагогика: Учебн. пособие / В.И. Журавлев, П.И. Пидкасистый, М.П. Портнов и др. / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Росс. педагенство, 1995. – 637 с. +2

4. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведениях / И.П. Подласый – М., 1996. – 432 с. +3

5. Сайгушева Л.И. Воспитание трудовой активности у детей старшего дошкольного возраста: Дис…канд. пед. наук. – Москва, 1987.

**Педагогика**

**УДК 378.016**

**доктор педагогических наук, доцент Куклина Светлана Станиславовна**
ФГБОУ ВО Вятский государственный университет (г. Киров);
**аспирант Шевченко Анна Игоревна**
ФГБОУ ВО Вятский государственный университет (г. Киров)

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ЕДИНИЦА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СУБКОМПЕТЕНЦИИ В ВУЗЕ

*Аннотация***.** В данной статье рассматриваются понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство», определяется характер их взаимодействия. Предлагается содержание и структура образовательной среды в составе предметного, социального и дидактико-методического компонентов, которые в свою очередь характеризуются межкультурным и профессионально-ориентированным наполнением. Доказывается, что образовательная среда является единицей межкультурного профессионально-ориентированного образовательного пространства и делается вывод о специальном отборе ее компонентов и их организации для формирования межкультурной субкомпетенции студентов-бакалавров неязыкового профиля.

*Ключевые слова:* межкультурная субкомпетенция, образовательная среда, образовательное пространство, предметный, социальный и дидактико-методический компоненты, профессионально-ориентированное обучение.

*Annotation***.** The article presents the concepts of educational environment and educational space and defines their interaction. It describes the content and the structure of the educational environment, which consists of subject, social and didactic-methodical components, interculturally and professionally marked. The article proves that the educational environment is the unit of intercultural professionally-oriented educational space and its components should be specially

chosen and organized for intercultural subcompetence formation in bachelor program.

*Keywords*: intercultural subcompetence, educational environment, educational space, subject, social and didactic-methodical components, professionally-oriented education.

**Введение.** В рамках направления подготовки 033000.62 Культурология целью обучения является формирование у обучающихся совокупности общекультурных компетенций в области социокультурных, социально-гуманитарных знаний и массовых коммуникаций, а также профессиональных компетенций в таких сферах деятельности, как просветительская, экскурсионная, историко-культурная, научно-исследовательская и др., что соответствует требованиям Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования и учебной программы.

Предмет «Иностранный язык» способен внести вклад в формирование перечисленных компетенций при условии, что иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения данной дисциплине в вузе, приобретет, с одной стороны, профессионально-ориентированный, а с другой, межкультурный характер, ибо именно названные характеристики позволят будущему специалисту осуществлять успешное взаимодействие с представителями иной культуры в рамках указанных сфер профессиональной деятельности.

С этой целью в структуре иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза выделена межкультурная субкомпетенция, отвечающая за их способность участвовать во взаимодействии с коллегами-представителями иной культуры, в основе которой лежит межкультурный профессионально-ориентированный социальный опыт в совокупности познавательной, репродуктивной, творческой и ценностно-ориентационной деятельности.

Поэтому для того, чтобы сформировать межкультурную субкомпетенцию в условиях неязыкового вуза, необходимо создать образовательную среду, которая будет носить межкультурный и профессионально-ориентированный характер. В предыдущей статье мы высказали идею о том, что образовательная среда является единицей образовательного пространства и должна обладать всеми признаками, присущими этому феномену [Шевченко, 2017: 113].

**Формулировка цели статьи.** В данной статье мы поставили перед собой цель описать процесс создания межкультурной профессионально-ориентированной образовательной среды через установление ее связей с образовательным пространством и выявление ее структуры и содержания, а также показать возможности данной среды выступать в качестве источника формирования межкультурной компетенции.

**Изложение основного материала статьи.** Проблемой создания образовательного пространства и образовательной среды как его составляющей занимались такие российские ученые, как И. Л. Бим, Л. С. Выготский, Б. С. Гершунский, В. В. Давыдов, А.Л. Денисова, С. Д. Дерябо, В. В. Егоров, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, М. И. Махмутов, Н. Л. Селиванова, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская, В. А. Ясвин и др.

В понимании Л. С. Выготского образовательное пространство представляет собой взаимодействие трех субъектов: обучающегося,





готовности и даже любви к чтению, желания читателя то, что он уже знает, что ему нужно читать.

Особо, хотелось бы сказать об особенностях преподавания литературы в региональном вузе. В системе цикла специальных дисциплин заложена концепция, предполагающая включение русской литературы, литератур народов Северного Кавказа в целостный контекст мировой литературы. Особое внимание уделяется формированию у студентов представлений о произведениях инонациональной литературы как уникальной части мировой литературы, использованию сопоставительного изучения русской и инонациональных литератур, как инструмента создания школы диалога культур, формированию аналитического отношения к отличиям и несоответствиям как фактора диалога, а не конфликта культур.

Безусловно, духовно-нравственное воспитание - это долгий и кропотливый процесс, но вся система работы над художественным произведением, а также самостоятельная работа способствует формированию духовных ценностей учащихся. Нравственно-эстетический потенциал древнерусской культуры и литературы, творчества Пушкина, Некрасова, Толстого, Чехова, Бунина очень высок, степень эмоционального воздействия на наших студентов исключительна, глубина нравственной проблематики неисчерпаема. Это воистину «неупиваемая чаша» нашей духовности.

Конечно, при эмоциональном поверхностном, а не духовном осмыслении отрицательного опыта, темных сторон жизни – возможно подпадение под власть духа уныния или как мы говорим современным языком психологов в «депрессию». Нетворческое чтение, например, Достоевского, может погрузить человека в мрачные мысли, оторвать от реальности, но вина в том не на писателе, а на читателе. «… Не надо преувеличивать, не надо говорить, что якобы читали Толстого, Пушкина и Достоевского. Никто их не читал! Ими больше отравлялись в школе – неправильным прочтением, неправильными объяснениями и навязыванием», их не читали, а «проходили» (в точности, как и сегодня) «по программе» [1, с. 58]. Это – слова нашего замечательного современника, писателя Андрея Битова. Они отнесены к нашей массовой школе и дают жесткую, но вполне справедливую оценку того, что сегодня, при создании проектов федерального государственного образовательного стандарта называют «результатами (личностными, предметными и метапредметными) освоения образовательной программы».

Из самой читающей страны мира Россия превратилась в государство, где 40% населения, по данным соцопросов, не стесняются признаться в том, что вообще не берут в руки книгу. Конечно, многое можно объяснить объективными причинами: общим сокращением свободного времени, распространением новых средств передачи информации. Телевидение, радио, Интернет доступны слишком доступны. В результате первым отказывается от чтения молодое поколение. И если не изменить ситуацию, то это несёт огромную опасность. Ведь книга - не только источник знаний (теперь таких источников масса, и нет оснований предпочитать только один из них на том основании, что так делали наши отцы и деды). Это часть нашего внутреннего мира, средство воспитания и развития эстетического чувства. Большинство высказывают мнение, что произведение, прочитанное на мерцающем экране компьютера, производит иное впечатление, нежели потрепанная книга над которым до того смеялись или плакали десятки людей.

литературы разных жанров; личностные установки и т.д. А также то, что влияет на чтение извне: учение и чтение; мода и чтение; наличие, доступность той или иной литературы; ну, и, конечно, влияние ближайшего окружения… Чтение - это доверительный диалог писателя и читателя. Во-вторых, потому, что медленное творческое чтение - непременно активное духовное сотворчество читателя с писателем. Читатель как бы повторяет уже пройденный автором произведения путь, знакомясь, узнавая и познавая жизнь. Во время чтения, читающий еще не осознает, что это как-то с ним связано, но в нужный момент засевшие глубоко чувства всплывают и оказывают человеку моральную поддержку. Способность творческого чтения - важнейшая предпосылка общего становления и развития личности.

Говоря о чтении как о феномене социальном, можно выделить несколько групп его функций. На индивидуальном уровне чтение способствует развитию полноценной в интеллектуальном и эмоциональном плане личности способной к саморазвитию и реализации. По мнению известного социолога культуры и чтения С.Н. Плотникова, чтение способствует выработке важнейших социокультурных качеств личности, которые выявляются при сопоставительном анализе людей читающих и не читающих. Читающие люди способны мыслить в категориях проблем, схватывать целое и выявлять противоречивые взаимосвязи явлений, более адекватно оценивать.

На современном этапе развития человечества в условиях все возрастающего темпа жизни и роста потока информации вопрос о скорости чтения получает все большую актуальность. Однако, необходимо помнить о том, что увеличение скорости чтения не должно отрицательно сказываться на понимании и восприятии прочитанного текста, полученной информации. Высокая скорость чтения ни в коем случае не должна достигаться за счет «проглатывания» целых слов и даже строк, непонимания, полного или частичного, смысла прочитанного. Работая над повышением скорости чтения, необходимо научиться сочетать ее с осознанием прочитанного, полноценным восприятием информационного и эмоционального содержания текста. Только в этом случае высокая скорость чтения будет положительно характеризовать общую культуру чтения личности.

Важнейшим критерием культуры чтения личности является «глубина» чтения, то есть уровень понимания, восприятия содержания текста читателем. Глубина «погружения» в текст может быть самой различной: от легкого поверхностного чтения – кто-то может прочитать, пропуская описания природы и внешности героев и т.п., – до глубокого понимания авторского замысла, осознанного «погружения» в текст, обдумывания, анализа, пропускания через себя его смысла, где-то и постановки вопросов и поиска ответов на них.

В определенных ситуациях, например, быстрого поиска необходимой информации, просмотра новостных сообщений, допустимо и чтение «по диагонали». Однако в подавляющем большинстве случаев обращения к печатному тексту необходима внимательность. Для того, чтобы поднять уровень культуры чтения, необходимо обратить внимание на обстоятельства: место чтения, времени чтения, желание или готовность к чтению. При всей занятости, человек обладающий культурой чтения имеет с собой, на всякий случай, припасенную книгу, бумажную или электронную. Постоянное присутствие в кармане или сумке человека книги – это яркое свидетельство его





преподавателя и среды. [Выготский, 2005: 57]. В этом процессе образовательное пространство является макроуровнем процесса обучения, а взаимодействие субъектов происходит в образовательной среде, т.е. на микроуровне.

А. В. Хуторской, уточняя понятие образовательного пространства, определяет его как интегральное целое, в котором взаимодействуют обучающийся, преподаватель и окружающая образовательная среда с включенными в неё объектами и система их взаимодействия [Хуторской, 2008: 14]. Это позволяет предполагать, что такими объектами образовательной среды являются содержание образования и различные методы, приемы и средства обучения, обеспечивающие взаимодействие участников образовательного процесса по передаче одними и овладению другими данным содержанием.

В. Д. Шадриков, в свою очередь, обращает внимание на взаимодействие преподавателя и обучающегося с образовательной средой, в которой присутствуют природная, социальная и культурная составляющие [Шадриков, 2012]. В нашем исследовании социальная составляющая образовательной среды имеет профессионально-ориентированный характер и тесно связана с ее культурной (межкультурной) составляющей. Благодаря этому в образовательном пространстве личность получает возможность взаимодействовать с каждой из названных составляющих образовательной среды, результатом чего становится приращение социального опыта обучающихся.

Исходя из этого можно сделать вывод, что образовательное пространство, предназначенное для формирования межкультурной субкомпетенции, представляет собой интегральное целое, в котором благодаря социальной (профессионально-ориентированной) и культурной (межкультурной) составляющим, представленным предметным содержанием, методами, приемами и средствами обучения и овладения им, преподаватель и обучающиеся вступают во взаимодействие с целью передачи и приобретения нового социального опыта.

Это позволяет вести речь о межкультурном профессионально-ориентированном образовательном пространстве, в рамках которого осуществляется формирование межкультурной субкомпетенции, а также побуждает провести уточнение его структуры и содержания. С этой целью воспользуемся структурой образовательного пространства, предложенной Э. К. Самерхановой. В отличие от вышеназванных авторов она выделяет: 1) структурный; 2) ресурсный; 3) субъектно-деятельностный); 4) информационно-духовный и 5) процессуальный компоненты [Самерханова, 2011: 8].

Начнем с ресурсного компонента, обеспечивающего ресурсное оснащение образовательного пространства в составе информационных средств, представленных на бумажных и электронных носителях. С их помощью происходит предметное наполнение информационно-духовного компонента знаниями, информацией, способами действий, ценностями, идеями, установками и т. п. Они в совокупности являются социальным опытом, который должны приобрести обучающиеся для формирования межкультурной субкомпетенции. Это межкультурный профессионально-ориентированный опыт следующих видов деятельности:

1) познавательной (общие знания о культуре и коммуникации, знания ценностно-смысловых аспектов профессиональной культуры страны, синтез знаний профессиональных и межкультурных лексических единиц как своей, так и чужой картины мира);

2) репродуктивной (навыки воспроизведения обучающимися знаний и способов деятельности, имеющихся в их социально-культурном опыте, а также навыки обобщения отечественного и зарубежного опыта в профессиональной области для осуществления их сравнения);

3) творческой (опыт творческого познания, преобразования, создания и использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности в сочетании с социокультурно-обусловленными сценариями своей и чужой культуры, а также умения решать коммуникативные задачи в рамках профессионального общения);

4) ценностно-ориентационной (опыт эмоционально-ценностного отношения обучающегося к межкультурному профессионально-ориентированному взаимодействию и его субъектам, определяющий множество связей и отношений, присущих им как субъектам образования и возникающих в каждый отдельный момент их деятельности и взаимодействия).

На передачу и присвоение перечисленного опыта направлен субъектно-деятельностный компонент, включающий преподавателя и студентов как субъектов образовательного процесса и обусловливающий их взаимодействие в процессе познавательной, репродуктивной, творческой и ценностно-ориентационной деятельности.

Представим изложенное на рисунке 1 и будем далее исходить из того, что именно в таком межкультурном профессионально-ориентированном образовательном пространстве происходит взаимодействие его участников с образовательной средой для формирования межкультурной субкомпетенции.




**Рис. 1. Структура межкультурного профессионально-ориентированного образовательного пространства**





В современном обществе существуют два принципиально разных подхода к чтению, к его смыслу и функциям. Один подход сводит чтение только к получению информации, а информацию - к набору фактов, которые читатель узнаёт из текста, эти факты могут быть статичны, разрознены. Второй подход подчёркивает, что чтение — это сотворчество читателя с автором, он требует восприятия и понимания текста не только на уровне описанных фактов и событий, здесь важно эмоциональное восприятие, умение сопереживать. Тем более, что сегодня обращает на себя внимание и тревожит тот факт, что дети стали хуже воспринимать художественные тексты. На то есть и объективные, и субъективные причины. Всё тот же возрастающий ритм жизни. Внедрение в быт ребёнка телевидения и компьютера, подготовка к школе вместо игры - всё это приводит к информационным перегрузкам и, как следствие, к снижению собственной познавательной активности. Родители смотрят на чтение исключительно как на получение ребёнком полезной информации. В целом, нельзя сказать, что дети не читают, - читают, но не художественную литературу: некоторые родители заменили детскую литературу – детскими энциклопедиями, ошибочно считая, что это даст лучшие результаты. Но, так ли важны знания полученные умом, но не затронувшие сердце ребенка. Привыкая к фрагментарному, отрывочному тексту, к набору сведений, обучаемый уже не может видеть целостно и другие, в частности, художественные тексты. Не воспринимается подтекст, второй план, утомляют описания, авторские отступления; не возникает эмоционального отклика, сопереживания. Еще один соперник чтения книг – это сете литература. Конечно, можно говорить о положительных моментах сетевой литературы, как для авторов, так и пользователей, но если это пользователь уже достаточно подкованный и подготовленный читатель, который может для себя определить приоритеты. Эти факторы, в свою очередь, определяют выбор литературы для чтения. Школа, в широком смысле слова, непосредственно влияет на объём и характер чтения. Именно школе принадлежит значимая роль воспитания талантливого читателя, ведь чтение - это искусство - процесс творческий, поэтому очень важно научить ребёнка читать правильно. «Читать можно по-разному, - утверждал С.Я. Маршак.- Можно «глотать» книжку за книжкой - сто книжек в месяц, - скользить по страницам бегло, поверхностно, интересуясь только тем, что будет дальше. А можно читать бережно, неторопливо, перечитывать страницу за страницей, книгу за книгой, замечая каждую новую мысль, каждое образное слово...» [6, с. 67]. Для того, чтобы стать настоящим читателем, необходимо учиться читать. Самое главное воспитать у обучающихся привычку и умение осмысливать прочитанное, формулировать собственное отношение к нему устно или письменно; научить вести записи о прочитанном в различной форме: дневника, отзыва, газетной заметки, обсуждения прочитанного в переписке с друзьями, творческого сочинения и т.д. Подлинное чтение - это вдумчивое проникновение в смысл прочитанного, наслаждение художественными ценностями, это тогда, когда задействовано не только ум, но и сердце, заставляет всматриваться в тайны человеческой души, задуматься над своей судьбой, над будущим своей страны.

Понятие культуры чтения включает в себя и систему чтения. Рассматривая систему чтения, надо видеть в ней личностные, психологические параметры: интерес, мотивы обращения к чтению, отбора литературы, уровень восприятия, вкуса; индивидуальность реакции; навыки работы с произведениями

воспринимать десятки ненужных картинок и другой второстепенной информации.

Литература в вузовском и школьном изучении полифункциональна по своим целям и задачам, полифонична по содержанию: в ней звучат голоса писателей, исторических эпох и литературных направлений. В художественных произведениях поднимаются вопросы этики, эстетики, политики, а иногда даже стратегии и тактики боевых сражений. Но самое главное – проблема души и духа отдельного человека и целого народа. В современных условиях на литературу возлагается особая миссия – воспитание духовно-нравственной личности, обладающей высокой степенью осознания себя гражданином России. В общественной атмосфере сегодняшнего дня, когда романтизм не в моде, когда бескорыстие, милосердие, доброта, патриотизм стали дефицитом, духовно-нравственное возрождение человека – это проблема, от решения которой зависит будущее страны.

Что мы имеем сегодня в школе и вузе - большой объем изучаемого материала по литературе, сокращение учебных часов в новых образовательных стандартах, отсутствие интереса школьников и студентов к чтению, низкая мотивация. Начнем со школы? Кто отменял требования в школе по технике чтения?! Сегодня у студентов настолько слаба техника чтения, что даже при желании они не способны осилить чтение больших произведений, которых требует вузовская программа.

Система образования меняется на глазах, не успев определить для себя приоритеты в одном стандарте, переходим к другим. Обучаемый стал более активным в образовательном процессе – мобильно использует различные проектные формы обучения, моделирования. Ученые и педагоги, может не так мобильно, но стремятся решить проблемы, которые возникают в связи с новыми переменами. Инновации в литературном образовании согласно новым стандартам, количество которых также прописано в планах, должно быть нацелено на формирование компетенций. Освоение компетенций - главный показатель освоения основной образовательной программы. Обучаемый должен быть способен эффективно действовать не только в учебной деятельности, но и в других сферах. Он должен знать, уметь решать проблемы, которые являются актуальными для определенной сферы. Ему необходимо уметь принимать самостоятельные решения и способы реализации этих решений, а также оценивать полученные результаты. Творчество связано со способностями человека, особенно со способностью нестандартно мыслить. Основой творчества является внутренняя мотивация -интерес и даже любовь к делу, воображение ума, дивергентное мышление, воля и трудолюбие. Мы запоминаем 10% из услышанного, 20% из увиденного, 100% из созданного нами. Вывод: расскажи, и я услышу; покажи, и я увижу; вовлеки, и я запомню.

Воспитать потребность в чтении, интерес к литературе, научить понимать художественное слово и на этой основе формировать понимание жизни и активное отношение к действительности. Речь, таким образом, идет о воспитании читателя и через читательские качества, с их помощью – о формировании личности. Причем, все это необходимо прививать с ранних лет – и не только через проверенную временем традиционную литературу, необходимо чтобы читатели узнавали и новые имена, новых героев, проникались бы в проблемы, которые волнуют его современника.





В связи с этим возникает необходимость определить место и роль образовательной среды в структуре межкультурного профессионально-ориентированного образовательного пространства. Так И. Л. Бим понимает образовательную среду как совокупность социальных, культурных и учебных условий, в которых совершается деятельность преподавателя и учебная деятельность обучающихся, что обеспечивает успешное осуществление взаимодействия участников учебного процесса [Бим, 1996:93].

Ю. В. Васильев рассматривает среду как совокупность отношений, которые складываются в ней между субъектами образования для совместной деятельности, в ходе которой происходит учебное и профессионально-ориентированное взаимодействие, которое обеспечивает реализацию целей обучения [Васильев, 2015: 239-240].

Такая трактовка образовательной среды, во-первых, показывает, что именно в ней происходит взаимодействие преподавателя и обучающихся с целью формирования межкультурной субкомпетенции, т.е. функционирует процессуальный компонент межкультурного профессионально-ориентированного образовательного пространства. Во-вторых, она подтверждают нашу мысль о том, что сама образовательная среда является единицей образовательного пространства со всеми присущими ему характеристиками. И в-третьих, это позволяет сделать вывод, что для успешного взаимодействия преподавателя и студентов с целью формирования межкультурной субкомпетенции на отдельном занятии по иностранному языку необходимо создавать межкультурную профессионально-ориентированную образовательную среду путем наполнения ее содержанием из образовательного пространства.

Для подтверждения сделанного вывода сначала уточним структуру и содержание образовательной среды в опоре на вариант, предложенный В. А. Ясвиным. В его исследованиях [Ясвин, 2001: 275] образовательная среда является единицей широкой социокультурной среды и состоит из трех компонентов: а) пространственно-предметного (учебная обстановка, а также содержательная сфера в составе концепции обучения, подходов, образовательных и учебных программы и т. п.); б) социального (субъекты учебно-воспитательного процесса) и в) психодидактического (содержание образовательного процесса, а также приемы, методы, средства обучения ему и способы освоения содержания учащимися).

Взяв за основу данную структуру, мы будем вести речь о следующих компонентах образовательной среды как единице межкультурного профессионально-ориентированного образовательного пространства: 1) предметный компонент в составе сфер, тем, проблем, ситуаций общения и текстов, представляющих их, в рамках которых происходит усвоение межкультурного профессионально-ориентированного социального опыта для формирования межкультурной субкомпетенции; 2) социальный компонент представляет субъектов образовательной среды в совокупности их индивидуально-психологических особенностей, а также статусов и ролей, выполняемых ими в процессе профессионально-ориентированного взаимодействия; 3) дидактико-методический компонент включает а) методы, приемы, средства и организационные формы обучения; б) способы действий и взаимодействий обучающихся.

Чтобы выполнить следующий шаг, соотнесем представленные компоненты образовательной среды с компонентным составом межкультурного профессионально-ориентированного образовательного пространства (рис.2).

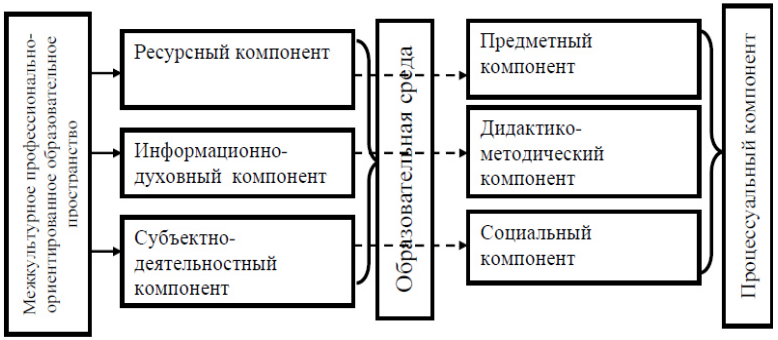



**Рис. 2 Взаимодействие компонентов образовательной среды и межкультурного профессионально-ориентированного образовательного пространства**

Рисунок 2 показывает, что каждая составляющая образовательной среды является отражением соответствующего компонента межкультурного профессионально-ориентированного образовательного пространства. Так ресурсный компонент благодаря своему оснащению наполняет предметный компонент среды и создает условия для ее дидактико-методического компонента отбирать содержание из информационно-духовной составляющей пространства, что, в свою очередь, обеспечивает функционирование социальной составляющей субъектно-деятельностного компонента межкультурного профессионально-ориентированного образовательного пространства.

Это делает правомерным утверждение, что образовательная среда действительно является единицей межкультурного профессионально-ориентированного образовательного пространства, и поэтому для формирования межкультурной субкомпетенции у студентов-бакалавров неязыкового профиля она должна быть специально отобрана и организована, содержательно-наполнена и структурирована в каждый отдельный момент этого процесса. Представим данное утверждение на рисунке 3.





*Ключевые слова:* культура чтения, скорость чтения, мотивация, восприятие текста, содержание текста, духовные основы, личность.

*Annotation.* The article deals with the consideration of social problems related to the ability to read. The role of reading in the development of the individual, society and the state is actualized. The key elements of a culture of reading as literature content, speed, volume, regularity, circumstances and motives of reading, the text comprehension are Identified and described. The relationship of these elements and their

interdependence are revealed. The article can be interesting for those who work with young people.

*Keywords:* culture of reading, speed of reading, motivation, perception of the text, the content of the text, the spiritual foundations, personality.

**Введение.** Одним из важнейших аспектов на пути становления и развития государства является создание условий для формирования гармонично развитой личности, которое подразумевает органичное сочетание как физических, так и духовных компонентов. Духовная составляющая гармонично развитой личности подразумевает богатый внутренний мир, знание истории и культуры своего народа, систему жизненных ценностей, основанную на любви к своему народу и веру в гуманистические идеалы. В этом процессе важнейшая роль принадлежит искусству и в частности литературе как одной из его форм.

В июне 2014 года Президент Владимир Путин на встрече литературного сообщества высказал главную и общую тревогу – это падение интереса к книге, особенно среди молодёжи. «Наша страна, некогда самая читающая в мире, уже не может претендовать на это почётное звание. По статистике, российские граждане – отводят чтению книг в среднем лишь 9 минут в сутки, причём отмечается тенденция к сокращению и этих 9 минут» [4, №47:4]. Следом был принят Указ об объявлении 2015 года - Годом литературы. Это дало серьезный повод для привлечения внимания общества к существующим проблемам.

**Изложение основного материала статьи.** Много интересного было проведено, конечно, это дало хороший толчок, но все же проблема чтения и нравственного воспитания – это проблема не одного года. Предстоит большая работа по привитию интереса к чтению, культуре чтения, чтобы это стало необходимым, чтобы молодежи читать было модно, чтобы знание литературы стало хорошим тоном. Роль книги в жизни человека раньше была несказанно высока. Еще не так давно некоторые книги можно было прибрести только незаконно, а за их чтение можно было дорого заплатить. Их передавали из рук в руки, заклеивали и берегли как большую ценность. Теперь все чаще можно видеть молодых людей с электронными книгами. Они компактные и вмещают в себя очень много информации. Такую ситуацию принято считать следствием бурного развития цифровых технологий и утраты книгой своего статуса ведущего носителя информации и знаний. Люди раньше находили ответы на интересующие их вопросы именно в книге, сейчас есть и другие возможности, а раньше практически почти только там учились мыслить, анализировать, чувствовать и, конечно же, правильно говорить, поскольку именно в литературном тексте живёт и создаётся язык. Практически любую информацию можно найти в Интернете, хотя при этом приходится

материала, подбору дополнительного материала, выбору индивидуальных форм самообразования и саморазвития;

- Контроль и оценка результата процесса обучения, самообучения, развития, совершенствования.

**Выводы.** В заключении отметим, что каждый автор определяет словосочетание «дидактическое обеспечение» в зависимости от решаемых в исследовании задач (процесс, совокупность средств, технология, комплекс обеспечения, комплекс дидактических условий, учебно-методический комплекс, совокупность компонентов, комплекс программных средств и целенаправленная организация обучения и др.). Общим для всех терминов является то, что разрабатываемое авторами дидактическое обеспечение направлено на совершенствование управления эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников процесса обучения при решении конкретных педагогических задач, формирования компетенций курсантов по той или иной отрасли знания и подготовка их к будущей профессиональной деятельности, дисциплина рассматривается как средство их решения.

**Литература:**

1. Педагогика: учебное пособие [ Текст] / под ред. П.И. Пидкасистого. - 2-е изд. испр. доп. - М.: Изд. Юрайт, 2011. - 502 С. 264.

2. Попова О.В. Проектирование адаптивных технологий профессионального образования [Текст ] / - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. - 130 с.

3. Скибицкий Э. Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения [Текст] / Э. Г. Скибицкий // Дистанционное образование. 2000. № 1. С. 21–25.

4. Социальная психология [Текст ] // Психологический лексикон в 6 томах. - М.: 2005. - Т. 3. - 205 с. С. 107.

**Педагогика**

**УДК378.2**

**кандидат филологических наук, доцент Чотчаева Мариза Хыйсаевна**
Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
**старший преподаватель Хубиева Фариза Магометовна**
Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева(г. Карачаевск)

## КУЛЬТУРА ЧТЕНИЯ КАК ДУХОВНАЯ ЦЕННОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению комплекса социальных проблем, связанных с умением читать, актуализируется роль чтения в развитии личности, общества и государства. Выделяются и характеризуются ключевые элементы культуры чтения: содержание литературы, скорость, объем, систематичность, обстоятельства и мотивы чтения, восприятие текста. Раскрываются взаимосвязь этих элементов и их взаимозависимость. Статья представляет интерес для всех, кто работает с молодежью.








**Рис. 3 Образовательная среда как единица межкультурного профессионально-ориентированного образовательного пространства**

В связи с этим перед преподавателем иностранного языка стоит задача сначала выбрать из межкультурного профессионально-ориентированного образовательного пространства предметное содержание, а также методы, приемы, средства обучения и овладения им, адекватные определенной сфере общения, теме и учебно-речевой ситуации, а затем организовать их таким образом, чтобы создать условия для решения задачи, поставленной перед обучающимися в данной ситуации.

**Выводы.** Такая специально созданная и организованная межкультурная профессионально-ориентированная среда является одним из условий формирования межкультурной субкомпетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции в условиях профессионально-ориентированного обучения студентов-бакалавров неязыкового профиля. Ее создание в образовательном процессе обеспечит активный диалог культур, поможет обучающимся строить своё вербальное и невербальное поведение как с позиции своей, так и чужой культуры, позволит будущему специалисту успешно взаимодействовать с представителями иной культуры в рамках сфер профессиональной деятельности.

**Литература:**

1. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника [Текст]: учебное пособие для студентов / И. Л. Бим. – М.: Русский язык, 1996. – 228 с.

2. Васильев, Ю. В. Образовательная среда сегодня [Текст]: учебное пособие для студентов / Ю. В. Васильев. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 352 с.

3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие для студентов / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 2005. – 256 с.

4. Самерханова, Э. К. Информационно-образовательное пространство: теоретико-методологический аспект [Текст]: монография / Э. К. Самерханова. – Н. Новогород: НГПУ, 2011. – 130 с.

5. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика [Текст]: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

7. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности [Текст]: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2012. – 315 с.

8. Шевченко, А. И. Создание информационной межкультурной профессионально-ориентированной среды при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Текст]: сборник научно-методических трудов / Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе. – Киров: ООО «Издательство Радуга-ПРЕСС», 2017. – Вып. 19. – 132 с.

8. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]: учебное пособие для студентов / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 337 с.

**Педагогика**

**УДК 378: 37.018.46**

**кандидат педагогических наук, доцент Купавцев Тимофей Сергеевич**
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

## ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению вопросов формирования и развития мотивации самосовершенствования сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, как условия профессионального развития, повышения эффективности профессионального образования и выполнения профессиональных функций. В статье освещаются пути и педагогические условия формирования и развития мотивации самосовершенствования среди которых: включение в содержание образования ценностного компонента, обеспечение индивидуальной и коллективной состязательности в профессиональной деятельности, применение систем рейтингового оценивания профессионализма.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, профессиональная подготовка, мотивация активности, педагогическое стимулирование деятельности, образовательное пространство, обучение, воспитание, развитие личности.

*Annotation.* The article is devoted to questions of formation and development of motivation of self-improvement of employees of internal Affairs bodies of the Russian Federation, as a condition of professional development, effectiveness of professional education and perform professional functions. The paper highlights the ways and pedagogical conditions of formation and development of motivation of self-improvement including: inclusion in the content of education is a valuable component of ensuring individual and collective competitiveness in professional





уровня подготовки студентов; задания для промежуточного и итогового контроля; тесты для проверки готовности к переходу на другую тему; летучки для выявления глубины понимания изучаемого учебного материала и терминологии; вопросы для самоконтроля (общие, детальные); вопросы к зачетам и экзаменам; критерии оценивания.

Оценочный компонент включает: контроль текущей успеваемости по данному курсу; формы итоговой аттестации; консультаций с использованием современных средств коммуникации.

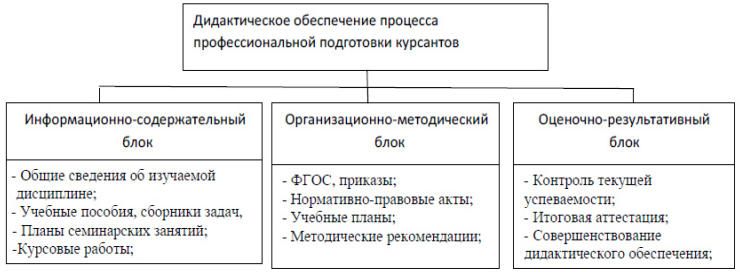



**Рисунок 3. Компоненты дидактического обеспечения**

Основная роль вышеперечисленных источников дидактического обеспечения состоит в актуализации содержания учебного материала, который должен быть усвоен будущим офицером для успешного выполнения предстоящих профессиональных задач.

Таким образом психологически обоснованные, востребованные личностью педагогические средства должны разрабатываться с учетом основных требований к дидактическому обеспечению системы адаптации профессионального образования на основе анализа и диагностики [2].

- учебный материал должен учитывать результаты и опыт предшествующего обучения (входной контроль, четко разработанные методы и методики извлечения знаний);

- вновь вводимый объем теоретических и практических знаний должен обеспечивать не только расширение существующего (сформировавшегося на предыдущем этапе обучения) поля, но и их структурирование, интегрирование знаний позволяющую реализовать потребности курсантов;

- опыт курсантов необходимо постоянно согласовывать с научным содержанием задания, выдаваемых для подготовки, самоподготовки, контроля и самоконтроля;

- стимулирование к образовательной деятельности должно обеспечивать курсанту возможность самообразования, саморазвития в процессе овладения знаниями;

- дидактическое обеспечение должно быть подготовлено и организовано таким образом, чтобы давало доступ курсанту к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для него способов обработке учебного

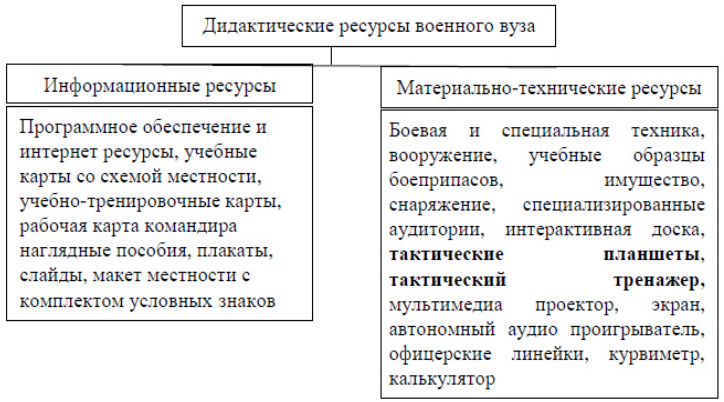



**Рисунок 2. Классификация дидактических ресурсов**

При разработке дидактического обеспечения используются ресурсы военного вуза в реальной образовательной практике. В соответствии с задачами нашего исследования разделим на три блока.

Информационно-содержательный блок состоит из информационного и содержательного компонентов. Информационный компонент взаимосвязан с компонентом профессиональной подготовки и включает в себя: совокупность изучаемых учебных дисциплин, общие сведения об изучаемой учебной дисциплине; сроках ее изучения; последовательность изучения тем по данной учебной дисциплине; формы и время отчетности; график проведения практических, групповых и семинарских занятий; график консультаций.

Содержательный компонент включает: учебники, учебные пособия, сборники задач, справочники, рабочие тетради; планы семинарских занятий; список дополнительной литературы (ссылки на другие документы); перечень тем рефератов, контрольных и курсовых работ по данной дисциплине.

Организационно-методический блок состоит из организационного и методического компонентов. Организационный компонент включает в себя: ФГОС, приказы, нормативно-правовые акты, учебные планы; рабочие учебные программы.

Методический компонент включает в себя: методические рекомендации педагогам по координации аудиторных (лекционных и практических) и внеаудиторных занятий с использованием дидактического обеспечения по данной дисциплине; методические рекомендации курсанту по подготовке аудиторных (лекционных и практических) занятий и освоению учебного материала; методические рекомендации курсанту по использованию дидактического обеспечения.

Оценочно-результативный блок состоит из контрольного и коммуникационного компонентов. Контрольный компонент включает в себя фонды оценочных средств; тесты для определения исходного (стартового)





activities, the use of system of rating assessment of professionalism.

*Keywords:* professional education, professional development, motivation activity, pedagogic promotion activities, educational space, training, education, personal development.

**Введение.** Современная система деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации обуславливает ряд принципиальных требований к системе подготовки кадров для службы в органах внутренних дел, а также к системе непрерывной профессионализации сотрудников в период прохождения службы. Одной из существенных характеристик современной системы требований является способность сотрудника осуществлять профессиональное и личностное самосовершенствование на протяжении всей своей многолетней профессиональной деятельности, что не исключая необходимости постоянного повышения профессионализма, позволяет находится сотруднику на вершине требований профессии, двигаться по пути непрерывной профессионализации и личностного развития [2, 5, 6].

Закономерным является утверждение о том, что движущей силой активности человека в любой сфере деятельности являются ценностно-смысловые ориентации, установки и направленность личности, что в совокупности определяет мотивационный компонент деятельности. Мотивация деятельности понимается как «совокупность психологических образований и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы, определяющих пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности» [3]. Практически в любой сфере «мотивация играет не меньшую роль в достижении успеха, чем умственные способности» [8], т.е. человек желающий достичь результата в какой-либо деятельности и сама деятельность создают необходимый фон и предпосылки для активного самообразования, самовоспитания и саморазвитии посредством самосовершенствования.

Таким образом одним из условий продуктивной профессионализации в образовательной организации и в структуре непосредственной профессиональной деятельности является формирование и развитие у сотрудников мотивации профессионального и личностного самосовершенствования.

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является обобщение теоретических данных и материалов проводимого исследования по вопросу формирования и развития у сотрудников органов внутренних дел мотивации самосовершенствования как одного из путей профессионального развития современного специалиста.

**Изложение основного материала статьи.** Мотивация самосовершенствования тесно связана с такими явлениями как мотивация достижения и мотивация компетентности. Это обусловлено тем, что человек, нацеленный на достижение, имеющий в своей деятельности ценность достижения наивысшего результата как приоритет, прилагает максимальные усилия и создает условия для его получения через изменение окружающей среды, а также через усовершенствование своих способностей, качеств, знаний, умений, навыков. Мотивация достижения является своеобразным «инструментом», раскрывающим природу уровня притязаний, самооценки, стремления к повышению профессионализма и личностному росту конкретной

личности при принятии ответственных решений, регуляции деятельностной активности, конструировании алгоритмов деятельности по достижению определенной (самим человеком или извне) цели деятельности. Мотивация достижения выступает как потребность «справляться с чем-то трудным. Справляться с физическими объектами, людьми или идеями, манипулировать ими или организовывать их. Делать это настолько быстро и независимо, насколько это возможно. Преодолевать препятствия и достигать высокого уровня. Превосходить самого себя. Соревноваться с другими и превосходить их, увеличивать свое самоуважение благодаря успешному применению своих способностей» [1]. Необходимо отметить, что потребность достижения высокого результата не только обладает устойчивостью, но и проявляется в любой ситуации, независимо от конкретного ее содержания. Данный тезис является особенно актуальным при рассмотрении категории компетентность, поскольку именно компетентность в конкретной сфере профессиональной деятельности определяет востребованность специалиста и его успешность как профессионала. Под компетентностью понимается общая способность и готовность личности к деятельности на высоком уровне, основанные на глубоких знаниях и практическом опыте, приобретенные в образовательном процессе и профессиональной деятельности и ориентированные на постоянное самостоятельное приобретение и развитие новых актуальных компетенций.

Специфичность мотивации самосовершенствования заключается в том, что данная деятельность направляется самим человеком на самого себя через самоизменение, изначально нацелена на достижение успеха в профессиональном и личностном развитии и является внутренним стимулом к продуктивной самоорганизуемой деятельности. В основе самосовершенствования лежат мотивы результативно-целевой направленности (получение знаний, диплома, повышение в должности, присвоение более высокого специального звания, подтверждение социального и профессионального статуса и т.д.) и мотивы процессуального характера (позитивное отношение к основным процедурам учебной деятельности и взаимоотношений с преподавателями и коллегами, увлечение самим процессом познания и т.д.) [4]. Таким образом процесс самосовершенствования полимотивирован, а мотив может относиться к цели, операциям, действиям, т.е. мотивация самосовершенствования понимается как динамически раскрывающийся процесс, а не только как побуждающий и обуславливающий деятельность фактор.

Мотивация самосовершенствования и мотивация достижения связаны с таким явлением как «локус контроля», который является характеристикой, определяющей степень независимости, активности и самостоятельности человека в достижении целей деятельности. Данный феномен связан с чувством и осознанием личной ответственности за происходящее и конечный результат деятельности. Люди, обладающие интернальным локусом контроля, более уверены в себе, в правильности своих действий, менее тревожны, активны, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели, не избегают соперничества и конкурентности, отличаются способностью ставить перед собой трудные задачи и умением прилагать большие волевые усилия для их решения. Причины каких либо неудач они находят не во внешних факторах и обстоятельствах, а в себе, своих неразвитых способностях и нереализованных возможностях и расценивают данные явления как резервы





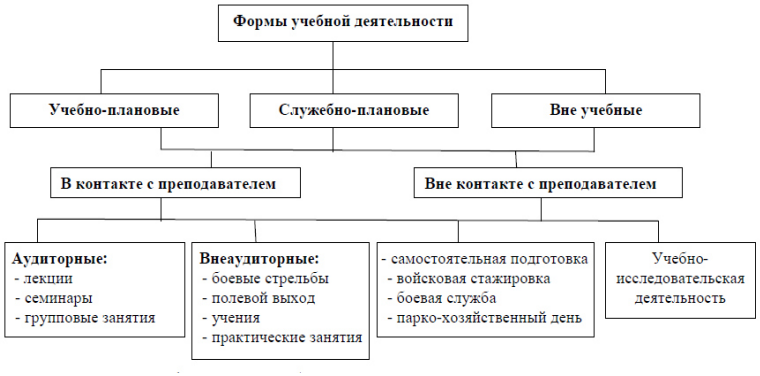



**Рисунок 1. Формы учебной деятельности курсантов**

В соответствии с введенным нами определением дидактического обеспечения необходимо рассмотреть понятие дидактические средства обучения.

В зависимости от того, кем из субъектов процесса обучения дидактические средства используются, они подразделяются на средства для преподавателя и курсанта. Первые представляют собой предметы (наглядные пособия, технические средства), используемые педагогом для более эффективной реализации целей образования. Вторые – это индивидуальные средства курсантов (учебники, пособия тетради, письменные принадлежности и т.п.). В число дидактических средств включаются и такие, которые используются для взаимодействия педагога и курсанта [4].

Дидактические средства становятся ценным компонентом процесса обучения в том случае, когда они используются в тесной связи другими компонентами этого процесса. Их подбор зависит не только от материальной оснащенности образовательного учреждения учебными пособиями, но и от поставленных целей занятия, методов обучения, возраста курсанта, а также от характерных особенностей отдельных учебных предметов.

Дидактическое обеспечение процесса обучения и выбор дидактических средств зависит от информационного и материально-технического ресурса вуза.

Составляющие представлены на рисунке 2

1) теоретические занятия (классно-групповые, лекции), обеспечивающие усвоение общественно-государственных знаний, теоретических основ боевой службы и принципов работы техники и оружия;

2) практические занятия (тактико-строевые, тактические, тренировочные), обеспечивающие формирование и совершенствование умений, полевой выучки, слаживание отделений, взводов, рот.

Тактико-строевые занятия проводятся на определенном тактическом фоне, требующем активных и конкретных действий личного состава. Учебные вопросы отрабатываются по элементам. Каждый элемент повторяется до тех пор, пока обучаемые не приобретут навыки уверенности его выполнения. Затем, все действия, входящие в учебный вопрос выполняются слитно.

Тактические занятия в отличие от тактико-строевых, проводятся непрерывно до тех пор, пока не будут отработаны все учебные вопросы. Ошибки обучаемых исправляются здесь путем постановки вводных о действиях противника или о понесенных потерях.

Тренировочные занятия. К ним относятся строевые, физические, стрелковые и другие тренировки. Они проводятся с целью поддержания и совершенствования общих и специальных навыков на специальных тренажерах или непосредственно на боевой технике.

3) боевые стрельбы, обеспечивающие поддержание и совершенствование специальных навыков на тренажерах и с применением боевого оружия;

4) учения, особенность которых заключается в том, что обучаемые практически выполняют весь комплекс своих функциональных обязанностей в обстановке, максимально приближенной к боевой.

Служебно-плановые формы обучения: практические работы; парко-хозяйственные дни; регламентные работы; боевая служба; войсковые стажировки. Для успешной реализации служебно-плановых форм обучения необходимо: поставить заранее специальные цели; правильно распределить обучающихся по группам; выбрать оптимальное сочетание методов и средств обучения.

Внеучебные формы обучения: викторины, конкурсы; школы передового опыта. В настоящее время в педагогических публикациях широко представлен ряд классификаций методов обучения согласно различным основаниям.

Средствами обучения в нашей работе выступает дидактическое обеспечение - объекты, которые используются для продуктивной теоретической и практической деятельности. К ним мы относим: учебная, научно-методическая литература, учебно-методический комплекс и т.д.





для дальнейшего роста. Внутреннее целеполагание приходит на смену внешнему, стимулы внутреннего развития становятся сильнее внешних (негативных и позитивных), запускается механизм самодвижения человека к целям своего профессионального и личностного роста, проявляющегося в безусловном поэтапном достижении целей деятельности.

Таким образом, категории «мотивация достижения» и «мотивация компетентности» являются компонентами мотивации самосовершенствования, актуализирующими личность и ориентирующими ее на достижение успеха, проявляющимися в стремлении личности прилагать усилия и добиваться наивысших результатов в значимой сфере деятельности, поскольку самосовершенствование предполагает широкое профессиональное и личностное развитие, выходящее за рамки профессии или той сферы деятельности, в которую вовлечен человек, а специалисты, обладающие мотивацией самосовершенствования «стремятся сделать в выбранной ими профессии все возможное и усовершенствоваться настолько, чтобы достичь высшего уровня компетентности, на которую они способны» [7].

В системе органов внутренних дел, учитывая специфичность содержания профессиональной деятельности, а также особенности структуры и содержания профессионального образования, формирование и развитие мотивации самосовершенствования является важным элементом подготовки сотрудника к обеспечению непрерывного и активного самообразования и самовоспитания в процессе профессиональной деятельности, что обеспечивает высокий профессионализм сотрудников.

В процесс формирования и развития мотивации самосовершенствования вовлечено множество субъектов этой деятельности. В период обучения в образовательных организациях МВД России указанная задача решается сотрудниками профессорско-преподавательского состава, а также сотрудниками факультетов, курсов и иных подразделений. В процессе активной служебной деятельности вопросы развития мотивации самосовершенствования лежат в плоскости деятельности начальников и командиров всех уровней. Однако необходимо отметить, что при эффективной организации мотивирования курсантов и слушателей на этапе их обучения в образовательной организации МВД России, в случае формирования устойчивой внутренней мотивации к непрерывному саморазвитию, средства внешнего положительного и внешнего отрицательного мотивирования сотрудников замещаются самомотивированием сотрудников на эффективную деятельность.

Проведенное исследование позволило установить организационно-педагогические условия эффективного формирования и развития мотивации самосовершенствования сотрудников.

**1. Формирование и развитие ценностно-смысловой сферы.** Реализация данного направления предполагает систематичное профессиональное воспитание, которое представляет собой комплекс мер, обеспечивающих наполнение содержания учебно-воспитательного процесса, служебной и профессиональной деятельности сотрудника, компонентом ценностного отношения к службе в органах внутренних дел и связанным с нею профессиональным и социальным функциям.

Профессиональное воспитание сотрудника выступает как специально организованный и контролируемый процесс его приобщения к

профессиональной деятельности в ходе становления в качестве субъекта этой деятельности, связанный с овладением необходимой квалификацией и формированием и развитием профессиональных знаний, умений, навыков, способов деятельности и профессионально-важных личностных качеств.

Решение задач профессионального образования в сочетании с профессиональным воспитанием сотрудников предполагает деятельность с учетом следующих положений:

– формирование и развитие социальной и коммуникативной компетенции сотрудника средствами всех видов учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности;

– приобщение сотрудника к традициям и ценностям профессионального сообщества, вовлечение в активную общественную деятельность;

– формирование и развитие у сотрудника нешаблонного, творческого подхода к решению профессиональных задач;

– формирование и развитие у сотрудника умений и навыков самосовершенствования в профессии;

– создание условий для профессиональной самореализации и личностного развития сотрудников в профессии.

В результате профессионального образования и профессионального воспитания у сотрудников происходит усвоение ценностного отношения к профессии, формирование и развитие таких качеств личности как оптимальность (рациональность) в деятельности, профессиональная этика, способности принимать ответственные решения, умения работать в коллективе, творческие способности и другие качества, необходимые сотруднику органов внутренних дел.

**2. Формирование атмосферы индивидуальной и коллективной состязательности.** Элемент состязательности в любой сфере деятельности привносит в нее более ответственный характер подготовки, тщательное продумывание «сюжета развития» деятельности в условиях соревнования, высокую концентрацию к предстоящей деятельности и высокую сосредоточенность на процессе и результате выполняемой работы. Таким образом соревновательный метод является самым эффективным, моделирующим содержание основной деятельности средством, это «мощный инструмент» профессиональной подготовки который по своему содержанию очень похож на выполнение задач основного предмета профессиональной деятельности и максимально приближает учебно-воспитательный процесс к практике по содержанию когнитивных и эмоциональных, психических и психофизиологических процессов.

Сущность соревновательной деятельности характеризуется сопоставлением возможностей и сил в условиях упорядоченной состязательности и соперничества, борьбы за наивысший результат в деятельности и первенство в группе соревнующихся. Основу соревновательной деятельности составляет процесс состязания, причем человек может соревноваться не только с соперниками, но и с самим собой, стремясь превысить свой уже имеющийся результат или показатели.

Фактор состязательности в процессе соревнования, а также условия их организации, проведения и подведения итогов (определение победителя, поощрение за достигнутый результат, признание профессиональной





Представляют интерес работы, связанные с дидактическим обеспечением процесса обучения, в котором используются компьютерные и информационные технологии (М.Ю. Водопьянова, Ю.В. Штурба и др.).

В работах названных авторов словосочетание «дидактическое обеспечение» трактуется в зависимости от решаемых в исследовании задач (процесс, совокупность средств, технология, комплекс обеспечения, комплекс дидактических условий, учебно-методический комплекс, совокупность компонентов, комплекс программных средств и целенаправленная организация обучения и др.). Общим для всех терминов является то, что разрабатываемое авторами дидактическое обеспечение направлено на совершенствование управления эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников процесса обучения при решении конкретных педагогических задач формирования компетенций студентов по той или иной отрасли знания и подготовка их к будущей профессиональной деятельности, дисциплина рассматривается как средство их решения.

**Формулировка цели статьи.** К дидактическому обеспечению относят разнообразные виды содержательной учебной информации на различных носителях, разработанных с учетом требований психологии, педагогики, информатики и других наук и используемых для координации самообразовательной деятельности курсантов [3].

Общим для всех терминов является то, что разрабатываемое авторами дидактическое обеспечение направлено на совершенствование образовательного процесса, формирование компетенций обучаемых по той или иной отрасли знания и подготовку их к будущей профессиональной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Обозначим собственную позицию в этом вопросе. В нашем исследовании дидактическое обеспечение – это комплекс взаимосвязанных средств, созданные для реализации в процессе обучения педагогических условий решения профессиональной педагогической задачи.

В данном случае речь пойдет о формировании готовности курсантов к решению тактических задач как профессиональной задачи педагога.

Введенное определение подчёркивает такие особенности: дидактическое обеспечение – это продукт профессиональной деятельности преподавателя, результат решения профессиональной задачи, связан с преподаванием конкретной учебной дисциплины.

Рассмотрим связанную с ней систему понятий. К ней относится «дидактическое обеспечение». Опишем входящие в определение понятия.

К ним относятся средства обучения - это орудие, вещь, объект, который в процессе обучения находится между деятелем (преподавателем) и предметом (курсантом), который нужно преобразовать, получить «новый продукт». «Средства обучения представляют собой материальные или духовные ценности, необходимые для достижения учебно-воспитательных целей» [1]. Они существуют независимо от образовательного процесса. К средствам обучения относятся педагог и курсант.

Опишем, формы учебной деятельности курсантов и рассмотрим, какие средства потребуются для их реализации. Результаты представим на рисунке 1.

Учебно-плановые формы обучения осуществляются в отведенное учебным планом время. Они представляют собой:

**Педагогика**

**УДК 378.02**

**адъюнкт Серёдкин Николай Алексеевич**
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

# ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ РЕШЕНИИ ТАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

*Аннотация.* В данной статье предметом нашего исследования является дидактическое обеспечение, которое предусматривает определение последовательности профессиональной подготовки, структуру и содержание образования, выбор форм, средств и методов обучения. Последовательность подготовки курсанта выстраивается в соответствии с программой и учебно-календарным планом образовательного учреждения и направлена на формирование определенного уровня сознания курсанта как главной цели профессионально направленного преподавания. Последовательность изучения «Тактика боевого применения подразделений» формирует его содержание, в обязательном порядке предполагающее учет индивидуальных потребностей, способностей и возможностей курсанта. С учетом содержания осуществляется выбор форм, средств и методов обучения.

*Ключевые слова:* дидактическое обеспечение, профессиональная подготовка, тактические задачи

*Annotation.* In this article, the subject of our study is didactic support, which provides for determining the sequence of vocational training, the structure and content of education, the choice of forms, means and methods of teaching. The sequence of training the student is built in accordance with the curriculum and the educational calendar of the educational institution and is aimed at forming a certain level of the cadet's consciousness as the main goal of professionally directed teaching. The sequence of the study "Tactics of Combat Use of Units" forms its content, which necessarily includes the individual needs, abilities and abilities of the cadet. Taking into account the content, a choice is made of the forms, means and methods of instruction.

*Keywords:* didactic support, vocational training, tactical tasks.

**Введение.** В контексте нашего исследования представляют интерес работы авторов акцентирующие внимание на современные подходы раскрывающие теоретические основы организации учебной деятельности (В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин, И.И. Цыркун и др.), сущность дидактического обеспечения учебной деятельности студентов (В.К. Дьяченко, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др.), концептуальные основы формирования профессионально значимых качеств специалиста посредством дидактического обеспечения учебной деятельности студентов (Н.В. Кузьмина) и др.

Современная педагогическая наука понятие «дидактическое обеспечение» рассматривается как в рамках образовательного процесса в целом (Н.М. Анисимов, А.П. Бабичева, Е.В. Бочкарева и др.), так и с позиции обеспечения отдельно взятой учебной дисциплины (С.Б. Еремин, О.В. Мороз и др.).





значимости достижений, формирование команды для участия в более значимых испытаниях, формирование групп для реализации профессиональных функций по принципу комплементарности) создают особый эмоциональный и физиологический фон, который усиливает воздействие соревновательной нагрузки и может способствовать максимальному проявлению психологических и функциональных возможностей, как правило, более значимому, чем при аналогичных нагрузках вне состязания.

Во время выполнения соревновательных заданий, особенно значимых в личностном и профессиональном отношении, еще в большей мере, чем в других формах организации учебно-воспитательного процесса проявляется психологическая напряженность, что связано с постоянным влиянием фактора противодействия, противоборства, состязательности. Командные состязания, наряду с указанными особенностями, характеризуются коллективным, групповым взаимодействием, взаимной ответственностью и ответственностью перед командой (коллективом) за достижение соревновательной цели.

Организация профессиональной подготовки с использованием соревновательного метода позволяет стимулировать наивысшее проявление развития профессиональных знаний, умений, навыков, способностей, физических и психологических качеств, техники и тактических способностей, а также выявлять уровень их развития; определять, оценивать и прогнозировать качество овладения алгоритмами действиями; обеспечивать максимальную психофизическую нагрузку и приближенность к ситуациям профессиональной деятельности по уроню напряженности и концентрации; содействовать формированию, проявлению и оценке развития профессионально важных личностных качеств.

**3. Использование систем рейтингового оценивания деятельности.** В условиях постоянной коллективной деятельности в образовательных организациях МВД России и подразделениях органов внутренних дел зачастую происходят явления «затирания» индивидуального вклада личности в общий результат выполнения определенного вида функций. Как правило, дается оценка коллективу сотрудников по результатам достаточно большого по протяженности периода времени, причем положительный результат оценивается как норма и участники деятельности никак не отмечаются, в противовес негативному результату, который всесторонне обсуждается, обсуждаются и члены коллектива, детализируется при оценке «вклад каждого в негативный успех». Таким образом лучшим поощрением деятельности, по мнению большого количества сотрудников, является не наказание, т.е. не продуктивная мотивация деятельности, не мотивация достижения, а мотивация избежания наказания. Формируется и закрепляется модель поведения, при которой оптимальным является выполнение профессиональных и служебных обязанностей на некотором среднем уровне, что конечно не стимулирует активность к достижению наивысшего результата, тормозит потребности в повышения профессионализма и личностном развитии. Сотрудник только тогда работает с максимальной отдачей, когда осознает свою индивидуальную значимость в осуществляемом виде деятельности. Педагогическая практика показывает, что для адресного точного установления эффективности деятельности коллектива на основе индивидуального рейтингового оценивания эффективности членов коллектива, с целью повышения конкурентности в

профессиональной деятельности и персонализации успехов и неудач целесообразно разрабатывать и внедрять системы рейтингового оценивания деятельности сотрудников, которые разрабатываются отдельно в образовательных организациях МВД России – для проходящих обучение сотрудников, в территориальных органах МВД России – для практиков.

Система рейтинговой оценки – это суммарная (накопительная) количественная система оценивания качественно-количественных характеристик деятельности сотрудника (малой группы сотрудников, служебного коллектива в целом) по одному или нескольким компонентам деятельности, а также по совокупности компонентов, комплексно выражающих эффективность профессиональной (учебной, служебной) деятельности, направленная на стимулирование профессиональной (учебной, служебной) деятельности сотрудников, повышение ее эффективности, а также на активизацию профессионального развития сотрудников.

Главная задача рейтинга заключается в развитии мотивации сотрудников к эффективной профессиональной (учебной, служебной) деятельности путем более высокой дифференциации оценки их работы, а также в повышении уровня организации деятельности. Кроме оценки результативности деятельности рейтинговые системы позволяют оценивать такие личностные качества сотрудников, как профессиональная подготовленность, профессиональная готовность и готовность и профессиональная обучаемость.

При разработке систем рейтингового оценивания деятельности необходимо соблюдать ряд стандартных требований:

– определение целей рейтинговых контрольно-оценочных мероприятий;

– определение стимулирующих средств (поощрения и наказания) по результатам оценки и составления рейтинга, ознакомление с ними сотрудников;

– критерии и показатели оценивания должны комплексно, как можно более полно и точно учитывать многогранность деятельности и соотноситься с содержанием учебной, служебной и профессиональной деятельности объектов оценки;

– обеспечение соответствия разрабатываемых критериев и показателей деятельности требованиям нормативных правовых актов МВД России и Минобрнауки России;

– учет конкретных условий деятельности при составлении рейтингов, оценке и ранжировании сотрудников;

– создание условий для продуктивной профессиональной (учебной, служебной) деятельности сотрудников, а также условий для самосовершенствования сотрудников, повышения результативности и улучшения показателей деятельности;

– обеспечение систематичности и ритмичности контрольных мероприятий, опосредованно, параллельно с выполнением профессиональных функций, без проведения специальных контрольных мероприятий;

– обеспечение объективности и индивидуализации, по возможности исключение (минимизация) субъективизма в оценке со стороны субъектов контрольно-оценочных мероприятий;

– обеспечение доступа сотрудников к результатам деятельности и результатам рейтинговой оценки;





информация уже «устарела», и необходимость в использовании частицы «的» (дэ)отпадает. Разница между «новой» информацией и «старой» информацией заключается в ее количестве. Вот почему с «новой» информацией используется частица «的» (дэ), способная повысить информативность данной конструкции. Например:

"他无所事事的，不要再和他来往了."星子说"我们只是一般的朋友。"...如果星子只将他作为一般朋友，那么她一定有自己的理由。

(«Он ничего не делает, не нужно связываться с ним». Син Цзы говорит: «мы просто обычные друзья.» ...если Син Цзы считает его простым другом, то у неё есть на это свои причины).

В этом примере "一般的朋友" является новой информации, она впервые появляется в тексте между прилагательным и существительным, и увеличивает количество информации, а потом появляется "一般朋友", без этой частицы уже как старая информация.

С точки зрения прагматики, новая информация относится к фиктивным, не имевшим места событиям, а старая информация, наоборот, – к реальным, произошедшим событиям. Например:

田平对豆儿说"你一定要帮我写演讲稿，别忘了要带有强烈的感情。"豆儿笑了笑，果真一本正经地写好了演讲稿，果真动了强烈感情，甚至有些过头。

(Тянь Пин говорит Доу: «Ты обязательно поможешь мне написать доклад, и не забывай, этот доклад должен быть убедительным». Доу улыбнулся и написал действительно убедительный доклад).

Новая информация: "强烈的感情" (убедительный доклад с частицей «的» (дэ)) – на момент высказывания доклада пока не существует, это требование Тянь Пина к докладу, а "强烈感情" – убедительный доклад без частицы «的» (дэ) – уже старая информация, доклад уже написан.

**Выводы.** Рассмотрев приведённые в нашей работе китайские атрибутивные конструкции, мы пришли к выводу о том, что некоторые категории, присущие русской грамматике, отсутствуют в китайском языке, и, наоборот, некоторые особенности китайской грамматики нехарактерны для русского языка. Именно на эти грамматические «лакуны» стоит обращать более пристальное внимание в целях предупреждения ошибок в РД студентов. Таким образом, и в обучении РКИ, и в переводческой деятельности сравнительный анализ языков-партнёров играет всё более значимую роль.

**Литература:**

1. Валиева Т.Д. Учебное пособие по практической грамматике китайского языка. ВКН, 2016. –168 с.

2. А. В. Величко: Синтаксис современного русского языка. Практическое пособие для иностранных учащихся филологических факультетов, Санкт-Петербург, 2015. С. 9.

3. Петрова Л.Г., Мартиросян А.Г. Определительные конструкции в РКИ: от теории обучения к речевой практике. – Монография. – Белгород 2012. –160 с.

4. Чжао Юньпин. Сопоставительная грамматика русского и китайского языков [Текст] М.: Прогресс, 2003. – 460 с.

6. 王维贤。现代汉语语法理论研究。北京：语文出版社 1997。/ Ван Вэйщань. Исследование теории грамматики китайского языка, Пекин,1997.

г) первое имя существительное является двусложным, а второе имя существительное – односложным. Обычно между определением и главным словом частица «的» (дэ) **отсутствует**.

Далее рассмотрим определительные конструкции, в состав которых входит имя прилагательное. В китайском языке имя прилагательное в функции определения встречается довольно часто, и определения выражаются следующими формами:

1. Имя прилагательное + имя существительное

а) односложное прилагательное: 大(большой),小(маленький),新(новый), 旧(старый), 好(хороший), 坏(плохой) и т.д.

б) двусложное прилагательное: 漂亮(красивый), 伟大(великий),危险(опасный), 秘密(тайный), 名贵(дорогой) и т.д.

2. Имя прилагательное + 的(дэ) + имя существительное

а) односложное прилагательное: 活(живой) 的(дэ), 远(далёкий) 的(дэ), 小(минимальный) 的(дэ), 高(высокий) 的(дэ) и т.д.

б) двусложное прилагательное: 丰富的(богатый),出色的(замечательный),古老的(старый),共同的(общий) и т.д.

3. Повторное имя прилагательное + имя существительное, где

А – одна лексическая единица, В – другая лексическая единица:

а) форма АА: 小小 (очень маленький), 高高 (очень высокий ), 远远 (очень далёкий ) и т.д.

б) форма АВВ: 亮堂堂 (светлее), 绿葱葱 (не просто зелёный, естественно зелёный), 冷清清(тихий, грустный), 滚烫烫(горячее) и т.д.

в) форма ААВВ: 普普通通(простейший), 明明白白(самый понятный) и т.д.

г) форма АВАВ: 碧蓝碧蓝 (синенький), 雪白雪白 (белый, как снег),很长很长 (длиннее) и т.д.

Из проанализированных нами более 3150 простых предложений предложения без частицы «的» (дэ) составили 21,9%, тогда как определительные конструкции с частицей «的» были выявлены в 78,05% случаев. В 1352 примерах сложных предложений конструкции без частицы 的(дэ) составили 962 примера – т.е. 71,15%, тогда как с частицей 的(дэ) – 165, т.е. 12,20%.

В последние годы получает распространение изучение китайского языка с точки зрения его информативности. Адресант передает адресату последовательный поток информации. Для удобного получения и отправления этот поток информации соединяется разными информационными единицами. Информация делится на новую информацию и старую информацию. Старая информация – уже знакомая адресанту и адресату (т.е. была передана ранее). Новая – т.е. незнакомая адресату информация.

В целях исследовании грамматического значения частицы «的» (дэ), рассмотрим такой пример:

**娜达莎的母亲**是个售货员，昨天当她在收拾房间的时候，娜达莎的老师来了，他想和**娜达莎母亲**谈谈娜达莎的学习情况

(Мать Наташи – продавщица, вчера, когда она убирала комнату, пришел учитель Наташи, он хотел поговорить с матерью Наташи о её успеваемости).

Считается, что если в одном предложении два раза появляется одно и то же определение, то в первом случае оно имеет описательный характер, а во втором случае указывает на предмет. В первом случае информация нова, поэтому частица «的» (дэ) обязательна, тогда как во втором случае данная





– по результатам контрольно-оценочных мероприятий определение траекторий профессионального развития, карьерного роста сотрудников.

**Выводы.** Обобщая изложенное необходимо отметить, что активность, как психолого-педагогический феномен, детерминируется принятием ценностей деятельности, наличием условий для ее реализации, необходимым объемом знаний, умений, навыков и личностных качеств. Среди условий мотивирования сотрудников к непрерывной систематической деятельности по профессиональному и личностному самосовершенствованию выделено формирование у сотрудников ценностного отношения к избранной профессии средствами профессионального воспитания; формирование атмосферы индивидуальной и коллективной состязательности посредством применения соревновательного метода и использования систем рейтингового оценивания деятельности, а также широкое применение приемов педагогического стимулирования деятельности.

**Литература:**

1. Murray, H.A. Explorations in personality / H.A. Murray. New York; Oxford Press, 1938.

2. Андрианов, А.С. Организационно-педагогические условия развития личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел и их реализация в системе первоначального обучения // Проблемы современного педагогического образования. - № 52-4. - 2016. - С. 3-9.

3. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 288 с.

4. Гордеева, Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. … д-ра психол. наук / Т.О. Гордеева. - М., 2013. - 444 с.

5. Купавцев, Т.С. Непрерывность и преемственность образования как условие самосовершенствования сотрудника органов внутренних дел России // Проблемы современного педагогического образования. - № 53-4. - 2016. - С. 28-36.

6. Купавцев, Т.С. Обоснование содержания профессионального образования сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - № 10 (92). - 2012. - С. 79-85.

7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.

8. Стернберг, Р. Интеллект успеха / Р. Стернберг. - Минск: Попурри, 2015. - 400 с.

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**доктор педагогических наук, профессор Левченко Виктория Вячеславовна**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (г. Самара);
**директор Карташева Светлана Валентиновна**
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Школа с углубленным изучением отдельных предметов №61 (г. Тольятти);
**кандидат педагогических наук Соколова Елена Александровна**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (г. Самара)

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФЕНОМЕНА «ОДАРЕННОСТЬ»

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные характеристики феномена «одаренность» и различные подходы к содержанию данного понятия. Раскрываются характерные особенности феномена «одаренность» в контексте педагогической науки и других областях научного знания.

*Ключевые слова:* одаренность, интеллект, умственные способности, педагогические характеристики.

*Annotation.* It is considered the main characteristics of the phenomenon «giftedness» and different approaches to the content of this notion. It is developed particular features of the phenomenon «giftedness» in the context of pedagogical science and other areas of scientific knowledge.

*Keywords:* giftedness, intelligence, mental capacity, pedagogical characteristics.

**Введение.** Одаренность предопределяет способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности, направленным на научно-техническое, социокультурное развитие страны. Проблема одаренности приобретает приоритетное значение в изучении готовности педагогов к работе с одаренными детьми. Актуализируется необходимость в выявлении сущности феномена одаренности, позволяющая изучить ее природу и содержание.

**Формулировка цели статьи.** Современное повышенное внимание к проблеме одаренности объясняется возрастанием роли «человеческого потенциала», составляющего интеллектуальный и творческий ресурсы государства. На наш взгляд, проблема одаренности не может быть решена без масштабного изучения феномена одаренности.

**Изложение основного материала статьи**. Сущность феномена одаренности исследуется в контексте различных областей научного знания, что приводит к определению его содержания в каждой из них. Проблема одаренности осмысливается в философии (Е.В. Брызгалина, О.Н. Клименченко, В.И. Толстых), педагогике (Л.С. Выготский, Д. Дидро, Дж. Локк, М. Осборн, П. Торренс), психологии (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), социологии





Говоря о семантической характеристике имени существительного, выступающего в роли определения, следует знать, что в китайском языке имя существительное имеет пространственную семантику, глагол имеет временную семантику, а имя прилагательное – степенную семантику. Пространственная семантика имени существительного обозначает, что предмет, выраженный именем существительным, обычно занимает пространство и отражает разные характеристики, например, такие как: большой и маленький, высокий и низкий, толстый и тонкий и др.

Качественная семантика делится на два вида: прикладная качественная семантика и внутренняя качественная семантика. Внутренняя качественная семантика свойственна слову, семантика которого отличается от особенности семантики других имён существительных. А прикладная качественная семантика обозначает качество, которое предметы могут выражать помимо своего первого основного значения. Она характеризуется нестабильностью, так как полностью зависит от контекста. Например: прикладная качественная семантика слова «женщина» включает в себя такие понятия как «внимательная», «хрупкая», «чуткая», «нежная» и т.д.

Логическая семантика включает в себя 2 понятия: расширение понятия (семантика расширения), коннотация понятия (семантика коннотации). Коннотацией является совокупность присущего предмету свойства, а расширение служит семантической сфере предмета. Любое имя существительное имеет коннотацию и расширение, но в разной среде имя существительное не только имеет коннотативное значение, но и выражает расширение. Рассмотрим слово «крестьянин» в следующих предложениях:

а) 乡政府在山上开辟了新村，农民的新房大都建在这里。

Деревенская администрация основала новую деревню на горе, там были построены новые дома крестьян.

б) 这个人的农民意识很强。

У этого человека сильный менталитет крестьянина.

В первом предложении «крестьянин» означает того, кто занят обработкой земли как основной профессией, т.е. – земледелец (семантика расширения). А во втором предложении слово «крестьянин» не обозначает конкретного человека, а выявляет консервативные мысли крестьян (семантика коннотации). Далее рассмотрим особенности употребления притяжательной структурной частицы "的"(дэ) в структурной схеме:

имя существительное (определение) + имя существительное (определяемое слово).

Здесь можно встретить следующие варианты:

а) два имени существительных являются односложными словами. В таком случае между определением и главным словом частица «的» (дэ) **отсутствует;**

б) первое имя существительное является односложным, а второе имя существительное – двусложным. В таком случае обычно присутствует частица «的» (дэ);

в) оба имени существительных являются двусложными словами. Когда присутствует частица «的» (дэ), определительная конструкция нестабильна, а когда отсутствует частица «的» (дэ), определение и определяемое слово становятся единым целым, одним словом;

| | | | |
|---|---|---|---|
| Отношения принадлежности | отношения родственные и социальные | субъект-родственные отношения | 校长的外甥 (племянник ректора ) |
| | | субъект-социальные отношения | 经理的秘书 (секретарь директора) |
| | отношения придаточные | 书的封面(обложка книги) | |
| | отношения принадлежности | субъект-атрибут | 树叶的颜色(цвет листьев) |
| | | Субъект – особенность | 运动员的身材 (спортивное \спортсменское\ телосложение) |
| | отношения времени | время-субъект | 昨天的报纸 (вчерашняя газета) |
| | | субъект-время | 我的童年(моё детство) |
| | | время-время | 明天早晨(завтрашнее утро) |
| | отношения места | место-субъект | 房间的摆设(обстановка комнаты) |
| | | место-место | 学校的操场(площадка школы) |
| Атрибутивные отношения | отношения материала | 木头筷子(деревянные палочки) | |
| | отношения функции | 酱油瓶子(соусная бутылка) | |
| | отношения происхождения | 日本汽车(японская машина) | |
| | отношение профессии | 数学老师(учитель математики) | |
| | другие отношения | 语法著作(произведение по грамматике) | |





(А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, А.М. Матюшкин, Л.В. Попова, В.Э. Чудновский) и других отраслях науки.

Некоторые представители античного периода (Демокрит, Платон, Посидоний) придерживались идеи предопределенности развития человека, существования судьбы, определяющей любые человеческие проявления. По их мнению, души различных людей различны как по своим добродетелям, так и по умственным способностям. Основным критерием проявления способностей Платон считает вдохновение, отождествляя его с показателем наличия одаренности. Одаренность, как особый вид вдохновения, выступает источником творения и проявляется у человека по причине воздействия высших божественных сил [4].

Иная точка зрения на развитие проблемы одаренности прослеживается в трудах таких античных философов, как Аристотель, Гераклит, Эпикур. Они придерживались идеи о свободной воли человека и его свободе развивать свои способности до вершины, позволяющей максимально приблизиться к божествам или даже саму стать божеством.

В средневековье в употребление вошли выражения «дар Божий», «люди одаренные Богом», что послужило причиной появления понятия «одаренность», которым обозначались врожденные, дарованные Богом способности, развивающиеся до высокого уровня.

Одаренность, с точки зрения современной философии, трактуется как «качественно своеобразное сочетание способностей, определяющих творческие возможности человека или группы людей» [8]. В философских исследованиях феномен одаренности отличают по степени развития умственных способностей и духовно-волевых качеств, противопоставляя чертам характера, и по отношению к различным областям знания, что свидетельствует о возможности совершенствования способностей, о существовании свободного выбора области их реализации.

В философских взглядах на феномен одаренности следует отметить две основные черты. Первая черта, определяемая характерными веяниями исторических периодов, заключается в принципиально разных происхождениях исследуемого понятия: в философии древности феномен одаренности олицетворял приобретенный результат божественного произвола, в средневековье данный феномен характеризовался в качестве врожденного Божьего дара, в современной философии – это набор таких качественных личностных свойств, от которых зависят возможности человека. В свою очередь, вторая черта, позволяющая отметить схожесть в научных взглядах, заключается в ключевом понятии изученных значений феномена одаренности – это умственные способности, развитие и совершенствование которых могут являться источником и причиной появления одаренности.

В современной психологической науке среди многочисленных подходов к исследованию феномена одаренности отсутствует единый взгляд на раскрытие данного понятия. По нашему мнению, наиболее полное значение феномена одаренности предлагает Б.М. Теплов, определив его как «меру особого сочетания индивидуально-психологических особенностей, непосредственно определяющих возможность успешного выполнения какой-либо деятельности, приобретенные возможности успешного выполнения какой-либо деятельности, приобретенные возможности человека как результат развития способностей» [7http://www.socionauki.ru/journal/articles/130529/ - _ftn3].

В некоторых социологических исследованиях одаренность трактуется как «индивидуальные задатки, необходимые для успешной деятельности человека в определенной области» [6]. Следует отметить, что в большинстве изученных социологических работ выявляется основополагающая причина проявления одаренности – наличие врожденных личностных качеств (задатков), заложенных на генетическом уровне. Так, под задатками понимаются «анатомо-физиологические особенности нервной системы, служащие базой для формирования тех или иных способностей» [2].

Одаренность как феномен представляет собой сложную педагогическую проблему. Начиная с античных времен, роль обучения в развитии одаренности категорически отрицалась. Считалось, что обучение способствует превращению деятельности в ремесло, поэтому научные взгляды на решение проблемы одаренности формировались без учета педагогических воззрений, хотя важность воспитания и обучения не исключалась. Важной особенностью представлений об одаренности с древнейших времен и вплоть до XIX века является факт того, что большинство ученых придерживались убеждения, что одаренность может проявиться только в искусстве.

В эпоху Просвещения ряд известных педагогов (Дени Дидро, Джон Локк, Фрэнсис Хатчесон) поставили под сомнение божественное происхождение феномена одаренности. Они утверждали, что все люди рождаются с одинаковыми способностями, и только жизненные обстоятельства делают их разными. Подобной точки зрения придерживался известный отечественный ученый Л.С. Выготский, рассматривая одаренность как «способность к творчеству, обусловленную генетически (наследственностью), развивающуюся в соответствующей деятельности или деградирующей при ее отсутствии» [1]. Он утверждал, что одаренному человеку необходимо оказывать психолого-педагогическую поддержку, создавая определенные условия для развития способностей. На наш взгляд, основная идея ученых Просвещения заключалась в утверждении решающей роли воспитания и условий среды в формировании незаурядных способностей человека.

Постепенно понятие одаренности приобретало новые значения. В XX веке американские ученые-педагоги (Ф. Баррон, Дж. Гетцельс, М. Осборн, П. Торренс) рассматривали одаренность как «выдающиеся способности, позволяющие демонстрировать высокие достижения и потенциальные возможности в одной или нескольких сферах: интеллектуальных академических достижениях; творческого или продуктивного мышления; общения и лидерства; художественной и двигательной деятельностей» [5]. Советские ученые (А.М. Матюшкин), в отличие от зарубежных, определяли одаренность как «общую предпосылку творчества в любой профессии, науке, искусстве, а также как предпосылку становления и развития творческой личности, способной не только к созданию и открытию нового, но и к самовыражению» [3]. Основой одаренности, по их мнению, считается не интеллект, а творческий потенциал, что расходится с современными взглядами ученых в области педагогики. В настоящее время одаренность стала сводиться к более узкому значению – высокой интеллектуальности, то есть «высокому уровню развития умственных способностей, определяющих успешность любой деятельности и лежащих в основе других способностей» [2].

Таким образом, осмысление учеными дефиниций феномена «одаренность» позволяет нам констатировать, что большинство





свойства, как способность слова выступать в роли того или иного члена предложения, его сочетаемость с другими словами, учитывать наличие тех или иных показателей.

В китайском языке шесть классов слов, выполняющих функции частей речи: существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол, наречие. В предложении они выступают в роли подлежащего, сказуемого, дополнения, определения, обстоятельства.

В отличие от русского языка, в китайском языке существительные не различаются по родам, не изменяются по числам и падежам, следовательно, отсутствует склонение существительных.

Существительное в китайском языке не имеет грамматической категории рода. В отдельных случаях род выражается лексически. Существительное в китайском языке нейтрально в отношении числа. Число существительного уточняется контекстом. Лишь суффикс 们 men является формологическим показателем числа существительных в китайском языке. Эти особенности и предопределяют отличия в построении определительных конструкций в русском и китайском языках.

Кроме того, в китайском языке имеется группа наречных существительных: 今天 jIntian (сегодняшний день, сегодня); 明天 mingtian (завтрашний день, завтра); 早上 zaoshang (утро, утром); 晚上wanshang (вечер, вечером). Наречные существительные могут выполнять в предложении функцию подлежащего. Эта особенность сближает их с существительными.

**Прилагательные** как и существительные в китайском языке не имеют категории склонения т.е. не изменяются по родам, числам, падежам. В отличие от русского языка, они подразделяются только на 2 группы: качественные и относительные.

В китайском языке определение может быть выражено существительным, прилагательным, глаголом, местоимением, числительным. Признаком определения является притяжательная структурная частица **«的» (дэ)**. Далее рассмотрим определительные конструкции, в состав которых входят имена существительные.

Определения этого типа классифицируются по схеме: «N1 + N2», а также в форме: N1+(的)+N2, т.е. выражаются семантические отношения определения с определяемым словом.

Отношения принадлежности – отношение определения с объективным предметом. Они выражают ограничительное грамматическое значение, ограничивают и классифицируют определяемое слово, сокращая его семантическую сферу расширения. Атрибутивные отношения отражают описательное грамматическое значение, конкретизируют определяемое слово. В представленной ниже таблице отношения принадлежности строятся по схеме: N1+(的)+N2, а атрибутивные отношения: N1 + N2.

**Педагогика**

**УДК: 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна**
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);
**магистрант кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Ван Дунжунь**
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород)

# ОСОБЕННОСТИ СТРОЕНИЯ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СРАВНЕНИИ С РУССКИМ

*Аннотация.* В статье в рамках сравнительного анализа с русским языком рассматриваются способы выражения определительных отношений в китайском языке.

*Ключевые слова:* определение, сравнительный анализ, классификация, китайский язык.

*Annotation.* The article focuses on the ways of expression of the attributive relations in the Chinise language in comparasing with the Russian language.

*Keywords*: attribute; comparasing, classification, the Chinise language.

**Введение.** В современной методике преподавания РКИ уделяется всё больше внимания обучению русской грамматике с учётом особенностей грамматической системы контактирующего языка. Данное исследование посвящено анализу грамматических особенностей атрибутивных конструкций в китайском языке в сравнении с русским.

**Формулировка цели статьи.** Цель настоящей работы – посредством сравнительного анализа способов выражения определительных отношений в сопоставляемых языках представить в учебных целях описание ряда китайских определительных конструкций в сравнении с русским языком, что, на наш взгляд, может способствовать оптимизации усвоения грамматического материала как китайскими студентами, изучающими русский язык, так и русскими студентами, овладевающими китайской грамотой.

**Изложение основного материала статьи.** Различия в русских и китайских определительных конструкциях предопределяются совокупностью факторов. Грамматике китайского языка присуще строение по частеречевому принципу. Это обусловлено тем, что китайский язык принадлежит к языкам корнеизолирующим, аморфным.

Языки этого типа характеризуют следующие основные отличия.

Синтаксис регламентирует строгая система правил, определяющих порядок слов, соединение слов в предложении и структурные характеристики разнотипных предложений. Основная схема простого предложения: *подлежащее-сказуемое-дополнение*. У большинства слов нет *внешних морфологических признаков*, которые позволили бы причислить их к той или иной части речи. Например, слово «好» может выступать в роли прилагательного «хороший» («好人» – «хороший человек»), наречия «много» («好几次» – «много раз»), союза «чтобы» и т.д., поэтому, определяя принадлежность слова к той или иной части речи, надо учитывать такие





исследователей усматривают его сущность в развитии способностей, определяющих возможность достижения человеком высоких, незаурядных результатов в том или ином виде (видах) деятельности. Соглашаясь с точкой зрения ряда ученых (А. Бэн, Д. Милль, Г. Спенсер, Т. Циген), при изучении феномена одаренности необходимо уделить внимание таким основополагающим познавательным процессам как память, внимание, мышление, воображение, от уровня развития которых зависит результат выполняемой деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выяснить, что все познавательные процессы объединены в общую способность человека к познанию, решению проблем, применению знаний на практике, адаптации к новым обстоятельствам – умственную способность, которая является основой целеполагания, построения стратегии, планирования ресурсов для достижения цели.

Сравнение точек зрения на содержание понятия «умственная способность» показало, что в основе каждой умственной способности лежит определенный когнитивный процесс. Осмысление существующих психолого-педагогических идей о функциональном предназначении данных явлений позволило заметить, что когнитивные процессы осуществляют обнаружение, отбор, хранение и переработку поступающей на органы чувств информации, в то время как умственные способности побуждают личность преобразовывать полученную информацию в различные формы психического отражения действительности: образы, представления, мысли, взгляды, понятия, идеи, планы, проекты, гипотезы, концепции, теории. Так, когнитивные процессы осуществляют отражательную функцию, тогда как умственные способности – побудительную и регулятивную. Следовательно, от умственных способностей зависит не только возникновение всех этих форм отражения, но и их четкость, ясность и оригинальность, которые, в свою очередь, являются устойчивыми характеристиками феномена одаренности.

Под «одаренностью» в контексте нашего исследования будем понимать особый тип организации умственных способностей (когнитивные стили, когнитивные схемы), где умственные способности определяются совокупностью незаурядных познавательных (интеллектуальных) процессов (память, мышление, внимание, воображение), ориентированных на какой-либо вид деятельности для достижения успешного результата.

На наш взгляд, необходимо конкретизировать сложившееся понятие «одаренность», раскрыв содержание характерных процессуальных особенностей (основных составляющих) данного типа организации умственных способностей: когнитивные стили и когнитивные схемы. Для нашей работы научный интерес представляют умственные способности человека, отличительные черты которых характеризуются индивидуально-своеобразными способами восприятия, организации, переработки, структурирования и использования информации, что свидетельствует об уникальности индивида и позволяет выделить его из множества сверстников. Подобные оригинальные формы работы над информацией в ряде психолого-педагогических исследований рассматривается как когнитивный стиль.

Следующая характерная особенность феномена одаренности – когнитивная схема – была выявлена в результате изучения когнитивной теории А. Бека, научных трудов Э. Толмена. Согласно данным исследованиям,

установили, что когнитивные схемы трактуются как индивидуально-своеобразные формы организации индивида своего интеллектуального опыта, регулирующие его активность в познании внешнего мира. Познавательная активность, как утверждал В.С. Юркевич, является главным условием развития одаренности, а вид одаренности, по его мнению, зависит от потребностей и интересов индивида.

Отметим, что в контексте нашего исследования мы будем акцентировать наше внимание на детской одаренности и одаренным ребенком будем считать индивида, обладающего особым типом организации умственных способностей, процессуальными особенностями которой являются когнитивные стили, когнитивные схемы, уровень развития и мера выраженности которых зависит от определенных педагогических условий.

**Выводы.** Таким образом, педагогическая составляющая феномена «одаренность» представляется как процесс развития педагогической системы, так как пронизывает все составляющие элементы педагогической деятельности: образовательную, учебно-воспитательную, научно-исследовательскую, управленческо-педагогическую и определяется через взаимодействие педагогики с другими науками (философия, психология, социология и др.) и через предмет педагогической науки – педагогические условия функционирования педагогических систем, способствующие выявлению, развитию и совершенствованию одаренности в образовательных учреждениях.

**Литература:**

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 16.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб: Питер, 2001. – 433 с.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 33.
4. Научно-теоретическая конференция «Проблемы одарённости учащихся»: Материалы итогового контроля знаний слушателей базовых курсов учителей истории. – Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2008.
5. Новейшие тенденции в развитии системы образования в США: перспектива 2000 // Сов. педагогика. – 1991. – №1.
6. Социология*:* Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
7. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. – М., 1985.
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Мысль, 2010. – Т. 1 – 744 с.





мотивируют свою оценку.

У младших школьников повысилась культура поведения и общения детей, мальчики стали более внимательными по отношению к девочкам, а девочки - доброжелательными по отношению к мальчикам. Расширился кругозор детей, увеличился объем знаний о содержании социальных ролей мужчины и женщины.

**Выводы.** Народная сказка захватывает ребенка своим содержанием, возбуждает воображение, фантазию, вместе с тем расширяет его жизненный опыт, дает ему представления о морали, справедливости. Основанная на вымысле, она связана с действительностью. Это определяет идейное содержание сказок, характер ее сюжетов, образов, деталей повествования, ее язык. Именно эта особенность сказки таит в себе богатейшие воспитательные возможности. Сказка дает ребенку нравственный урок сострадания, сочувствия, самоотверженности, любви ко всему живому. Народные сказки позволяют расширить представления младших школьников о возможных моделях полоролевого поведения и облегчения идентификационных процессов.

**Литература:**

1. Аникин, В.П. Русская народная сказка / В.П. Аникин. – М.: Художественная литература, 2001. – 176 с.
2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: ТЦ «Учитель», 1999. - 560 с.
3. Венецкая, А.Б. Формирование культуры общения младших школьников / А.Б. Венецкая // Начальная школа – 2009. - №2. – С. 73-77.
4. Здравомыслова, Е. Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе: русские сказки / Е. Здравомыслова, Е. Герасимова, Н. Троян // Преображение. – 1998. - №6. – С. 65-77.
5. Караковский, В.А. Воспитание для всех / В.А. Караковский. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
6. Киммел, М. Гендерное общество / М. Киммел. – М.: РОССПЭН, 2006. – 464 с.
7. Петровский, М.С. Книга нашего детства / М.С. Петровский. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2006. - 424 с.
8. Репина, Т.А. Проблема полоролевой социализации детей / Т.А. Репина. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 288 с.
9. Семенова, Л.Э. Детская художественная литература как институт гендерной социализации / Л.Э. Семенова // Гендерная психология. Практикум / Под ред. И.С. Клециной. – Спб.: Питер, 2009. - С. 148-166.
10. Татаринцева, Н.О. О полоролевом воспитании в контексте современной педагогической реальности / Н. Татаринцева // Дошкольное воспитание. – 2009. - №6. – С. 22-32.

ценностей большой популярностью пользовались народные полоролевые игры. В ходе такого рода игр дети усваивали нормы полоролевого поведения, в оптимальной для них игровой форме, которая оказывала комплексное воздействие на телесную (опыт прикосновений, соответствующих движений и др.) и душевную (опыт переживаний) сферы ребенка. В процессе проведения народных полоролевых игр нам было приятно наблюдать, как «теплеют» отношения между девочками и мальчиками, как они учатся понимать, чувствовать друг друга, более точно передавать характер соответствующей гендерной роли.

Для воспитания культуры поведения необходимы следующие условия [3, с. 74]:

1. Позитивный настрой. Нельзя забыть или обидеть никого из детей, для чего используется обращение по именам, похвала, призыв и прочие способы обучения, увлекающие детей.

2. Пример взрослых, прежде всего учителя. Ребенок наблюдает и оценивает взрослых. Желательно всегда оценивать свое поведение с позиции доказательности разумности и необходимости соблюдения правил поведения, соответствия его собственным поучительным словам. Действия учителя должны быть направлены на достижения главной цели – создания для развития личности ребенка творческой, доброжелательной, дружеской обстановки.

3. Связь с семьей – необходимое условие, позволяющее сохранить единство требований и преемственность воспитания. Общая цель семьи и школы – хорошо воспитанный, культурный и образованный человек.

4. Большую роль в обучении и воспитании поведенческой культуры играет родной язык. Обучение правильному, красивому поведению способствует и речевому развитию детей. С этой целью необходимо расширять у ребенка круг этико-поведенческих понятий.

Задачи воспитания культуры поведения всегда рассматриваются как составная часть нравственного воспитания и сформулированы они в виде вполне конкретных требований:

1 знакомить детей с правилами этикета;

2 формировать навыки культурного поведения в повседневной жизни;

3 учить видеть свои недостатки в поведении и уметь их исправлять; избавляться от дурных привычек и способствовать формированию полезных;

4 научить относиться к окружающим с заботой и терпением, но при этом проявлять нетерпимость к дурным поступкам людей;

5 воспитывать любовь и уважительное отношение к близким и окружающим людям;

6 воспитывать бережное отношение к культурным ценностям, к родному языку;

7 формировать любовь к природе, родному краю, стремлению сохранять и приумножать его богатства; воспитывать сострадание ко всему живому.

Методика проведения воспитательной работы способствовала развитию эмоционального отношения к нравственным нормам младших школьников экспериментальной группы, вызвало у них эмоциональный отклик, положительное отношение к нравственному поступку и отрицательное на безнравственный поступок. В процессе целенаправленного воспитания младшие школьники экспериментальной группы стали осознавать нравственные нормы поведения. Они правильно оценивают поведение и





**Педагогика**

**УДК: 378**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения**
**Лукьянченко Ирина Васильевна**
Новокузнецкий институт (филиал)
Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

## РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ И ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМУЛЫ РЕЧИ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЙ КАК ЭЛЕМЕНТОВ СИТУАЦИИ ДАРЕНИЯ

*Аннотация.* В статье предпринята попытка охарактеризовать жанровые особенности речи к подарку как эпидейктического речевого жанра.

*Ключевые слова:* речевой этикет, этикетные формулы речи, эпидейктические речевые жанры, речь к подарку, жанрообразующие признаки.

*Annotation.* The article attempts to describe the genre characteristics of a speech to present as epideictic speech genre.

*Keywords:* speech etiquette, etiquette formulas of speech, apalachicola speech genres, speech to the present, as a genre characteristics.

**Введение.** В центре внимания нашего исследования находятся проблемы обучения студентов созданию речей, сопровождающих подарок. Выбор данной темы не случаен. Трудно найти человека, который бы в течение своей жизни ни разу не дарил подарки. Их получает и дарит каждый, ими отмечают самые разные события и даты. *Подарок* - это предмет, врученный при определенном акте дарения в искусственно созданной ситуации, которая органично вплетается в отношения между людьми. В зависимости от ситуации материальное содержание подарка может варьироваться, но суть его остается неизменной. Она заключается не в самом подарке, а в *социальных отношениях*, которые поддерживаются с помощью даров и определенного ритуала дарения, объединяющего либо родственников, либо людей с общими интересами.

**Формулировка цели статьи.** Выяснить, какое место речь к подарку занимает в системе эпидейктических речевых жанров, представить аспектный анализ данного жанра и охарактеризовать его с точки зрения экстралингвистических факторов.

**Изложение основного материала статьи.** *Речь к подарку* широко используется в разных сферах коммуникации: как в деловом общении, так и в повседневном, бытовом. Такая распространенность высказывания требует от современного человека *специальных знаний и коммуникативных умений,* связанных с его созданием. Проведенный опрос обучающихся и констатирующий срез показали, что сопровождение подарка речью составляет главную трудность для дарителя. Такие речи бывают либо незначительно развернутыми, либо излишне пространными, не имеющими непосредственного отношения к подарку. Однако оптимально уместная, адресная, эмоционально-насыщенная и вербально выразительная речь к подарку часто не менее важна, чем сам подарок, поскольку именно в том, что мы произносим, открывается наше отношение к человеку, получающему подарок. Умение готовить и произносить речь к подарку помогает снять состояние эмоциональной

напряженности и способствует установлению более доброжелательных и искренних отношений между коммуникантами.

Анализ лингвистической литературы (работ М.М. Бахтина, В.В. Дементьева, М.Ю. Федосюка, Н.И. Формановской и др.) показал, что речь к подарку не изучена ни как эпидейктическая речь, ни как особый жанр, более того, как система жанров, так как термин «речь к подарку» представляет собой полижанровое (по характеру передачи информации) высказывание. Актуальность данной темы подтверждается и тем, что ситуации дарения частотны в коммуникативной практике студентов, однако методическая модель обучения данной жанровой разновидности в научной литературе не представлена.

Этикет речевого общения начинается с соблюдения условий успешного речевого общения: с доброжелательного отношения к адресату, демонстрации заинтересованности в разговоре, настроенности на мир собеседника, искреннего выражения своего мнения. Это предписывает выражать свои мысли в ясной форме, ориентируясь на мир знаний адресата. В праздноречевых сферах общения особую важность приобретает выбор темы и тональности разговора. Сигналами внимания, участия являются не только регулятивные реплики, но и паралингвистические средства: мимика, улыбка, взгляд, жесты, поза.

Речевой этикет является объектом изучения таких учёных, как М.В. Анисимова, Р.В. Жигульская, М.В. Колтунова, Н.И. Формановская и др. Н.И. Формановская *речевой этикет* определяет как «регулирующие правила речевого поведения», закреплённые в устойчивых речевых формулах [5, с. 47]. Функции речевого этикета направлены на гармонизацию общения, создание благоприятного климата, что способствует продуктивности общения. Речевой этикет представляет собой набор стереотипных фраз, устойчивых формул, произносимых в определенных ситуациях, к которым относятся: приветствия, обращения, прощания, извинения, благодарности, одобрения, ситуации знакомства и т.д.

*Этикетные формулы* представляют собой фразеологизированные предложения, являющиеся готовыми языковыми средствами [3, с. 24]. Арсенал их достаточно обширен. Принципы использования этикетных формул, как отмечает М.В. Колтунова, помимо универсального *принципа вежливости*, - это принцип *соответствия речевой ситуации.* Обстановка общения (официальная / неофициальная) и фактор адресата (социальный статус, личные заслуги, возраст, пол, степень знакомства) являются определяющими при выборе этикетных формул.

*Предметом* эпидейктической речи Аристотель называл прекрасное или постыдное. Прекрасное в человеке — это добродетели, положительные качества, а также добрые дела и достижения, всё то, за что можно хвалить. Главной особенностью *стиля* является ясность.

Под *эпидейктической речью* исследователи Т.В. Анисимова, Е.Г. Гимпельсон понимают торжественную речь по случаю, имеющую своей целью создание у адресата определённого эмоционального состояния, определённого настроения - чувства удовольствия, наслаждения, гордости, радости или, напротив, чувства гнева, презрения, негодования.





природу северного края, повадки и особенности животных и птиц, живущих в Якутии. Часто такие сказки в иносказательной форме выражают социальные отношение людей. И в этом самая сильная их сторона – в каком бы облике ни сражались герои сказок с многоликим злом, они всегда воспитывают в наших душах добро.

Якутским волшебным сказкам свойственно глубокое философское содержание. Классическим образцом в этом плане является сказка «Старуха Таал-Таал», воспевающая непреходящую ценность человека. Не менее глубоки по содержанию и сказки «Чаачахаан», «Лыыбырда», «Харах – симирики», «От Сагынньах», «Удюргай – Батыр». Герои фантастических сказок, как правило, - люди маленькие, бедные, наделенные реалистическими чертами и любовно воссозданными бытовыми деталями, но, вступая в нелегкое единоборство с разными чудовищами, они проявляют такую смекалку и отвагу, что ничто не может устоять перед их правотой и умом.

Народная педагогика способствует формированию определенных ценностей, идеала. Для девочек – это красна девица (умница, рукодельница …, а для мальчиков – добрый молодец, (смелый, сильный, честный…). Идеал для ребенка – далекая перспектива, к которой он будет стремиться, сверяя с ним свои дела и поступки. Идеал приобретенный в детстве, во многом определит его как личность.

Г.Н. Волков пишет: «...В народной педагогической мудрости наблюдается дифференциация форм воспитания: пословицы - главным образом для этического, загадки - для умственного воспитания, песни - прежде всего для эстетического, сказки - для того и другого».

Механизмом воспитания гендерной культуры поведения младших школьников выступили личностно-ориентированные технологии: средства, методы и формы.

Средства охватывают народные сказки (русские, якутские, сказки народов мира), народные игры, танцы, пословицы, поговорки и т.д. В совокупности они способствуют овладению полоролевым опытом, ценностями, смыслом, способом поведения. Иными словами, обуславливают развитие нравственно-волевых качеств, которые характерны как для мальчиков, так и для девочек.

Методами выступают познавательно-развивающие беседы, специально организованные проблемные ситуации; игровые и реальные диалоги; игры (символические, дидактические), игры-драматизации; состязательные игры; гендерный анализ сказок; инсценировки сказок; состязательные игры (конкурсы, викторины) и др.

Специально организованные виды деятельности выступают в виде этических бесед как с мальчиками, так и с девочками. Общая цель бесед – формирование полоролевых знаний и представлений.

Для овладения способами полоролевого поведения использовались специально организованные проблемные ситуации. С целью формирования умения самостоятельно принимать решения, ориентируясь на эталон мужского и женского поведения, принятого в общества применялся метод моделирования ситуации.

К методам, способствующим овладению способами полоролевого поведения, воспитанию мужественности и женственности относятся имитационные и коммуникативные игры.

Среди различных форм предъявления детям традиционных гендерных

Основанная на вымысле, она связана с действительностью. Это определяет идейное содержание сказок, характер ее сюжетов, образов, деталей повествования, ее язык. «Во всякой сказке есть элемент действительности…» [1, с. 4]. Именно эта особенность сказки таит в себе богатейшие воспитательные возможности. Сказка дает ребенку нравственный урок сострадания, сочувствия, самоотверженности, любви ко всему живому. Отождествляя себя с героями сказок, ребенок вбирает в себя идеи гуманизма, героики.

В народных сказках для женщин типичны занятия, связанные с ведением домашнего хозяйства, для мужчин – деятельность вне дома, в общественной сфере. Люди старшего поколения независимо от пола обладают большой властью в сказочном мире. Так, слово отца является законом, руководством к действию для детей. Предписывается почтение и уважение к пожилым людям. За ослушание старших герои наказываются. Часто старики и старухи выступают как помощники героев и дарители волшебных средств. Они – воплощение мудрости и знания жизни.

Так, по мнению гендерного социолога М. Киммела, книга, как и СМИ, хотя и не оказывают прямого воздействия на гендерное поведение детей, их репрезентации становятся существенным фактором в выстраивании ребенком собственных преставлений о гендере [6, с. 276]. Кроме того, если принять во внимание позицию психоаналитиков, согласно которой любимые в детстве сказки определяют дальнейшую судьбу человека, логично предположить, что через гендерные образы любимых персонажей дети приходят к соответствующему пониманию самих себя, т.е. чтение или слушание сказки участвует в создании гендерной личности. Иными словами, с позиций концепции Л.С. Выготского, через сказки происходит врастание ребенка в гендерную культуру общества, где он живет и развивается [9].

Для проверки базовых уровней гендерной культуры поведения младших школьников можно применить следующие методики: методика «Закончи историю», методика «Представления младших школьников о народных гендерных ценностях и идеалах», методика «Сюжетные картинки» [8].

Познавательное значение сказок распространяется, в частности, на отдельные детали народных обычаев и традиций даже бытовые мелочи. Якутский сказочный фольклор очень богат и в своей первородной основе имеет много схожего со сказками других народов. Но преобладают в нем все-таки сказки самобытного, якутского происхождения, несущие на себе весь неповторимый колорит родной природы, все многообразие жизни, труда и духовного мира отчего края.

Будучи творением народного гения, якутские сказки, как и сказки других народов, выражают чаяния и стремление трудящегося человека, его сокровенные мечты о лучшей, справедливой жизни и светлом мире, где он распоряжается не только своей жизнью, но и явлениями природы. У якутов, как и у других народов, сказки делятся на три вида: сказки о животных, волшебные или фантастические и сказки бытового содержания.

Сказки о животных обычно невелики по объему. Народная фантазия наделяет героев этих сказок чертами человеческого характера, разумом и речью. Если в сказках и присутствует человек, то он является всего лишь второстепенным персонажем. В них обычно дается много сведений познавательного свойства: они ярко отображают суровую и прекрасную





Проанализировав ряд научных работ по теории речевых жанров таких ученых, как М.М. Бахтин, В.В. Дементьев, Т.В. Шмелева, мы выделили жанрообразующие параметры речи к подарку.

*Коммуникативное намерение* произнесения речи к подарку имеет разнообразный характер. Следует отметить, что подарки вручаются не только по случаю какого-либо торжества с целью поздравить адресанта, но и для того, чтобы выразить благодарность, извинение, утешение, сделать комплимент или поощрить кого-либо. Следовательно, вручая тот или иной подарок, адресант преследует определенную цель, которую выражает в высказывании, сопровождающем этот подарок. Согласно нашим наблюдениям, коммуникативное намерение произнесения речей к подарку может носить комплексный характер, при котором можно выделить явную и скрытую интенции. Например:

Леонид, коллекционер и истинный ценитель искусства, познакомился с Марго на аукционе ювелирных украшений. После нескольких встреч он приглашает девушку в ресторан и преподносит ей подарок.

*Леонид (подает коробочку). Это Вам // (Марго ставит фужер на стол) и заодно разрешите пригласить Вас на обед// Мама хочет узнать Вас поближе//*

*Марго (открывает коробочку). Ой/ это же такой дорогой подарок!*

*Леонид* (улыбается). *Это лишь малая часть того/ что я готов бросить к Вашим ногам//*

*Марго (рассматривает брошь, прикладывает к груди). Спасибо (целует его в щеку)* [Стенограмма фрагмента х/ф «И все таки я люблю…», реж. С. Гинзбург].

В ситуации, представленной в образце, речь к подарку имеет не только явные интенции (доставить удовольствие любимой девушке, выразить свои чувства, показать серьезность намерений, пригласить для знакомства с родителями), но и скрытую (надежда на дальнейшее развитие отношений).

Поздравление с праздником, общенародным или семейным, или с удачным завершением (а иногда и с удачным началом) какого-либо дела обычно сопровождается вручением подарка. Поздравить собеседника - значит проявить к нему внимание, создать у него хорошее настроение. Вручая подарок, обязательно чего-то желают. В *ситуации пожелания* ярко выражены благорасположения адресату. Иногда подчеркивают повод, событие, по случаю которого вручают подарок *(«В день рождения дарю тебе (вам) набор украшений»).* Очень часто, вручая подарок, объясняют его выбор, например: *«Я знаю, что ты любишь романы, поэтому дарю тебе эту книгу. Надеюсь, она тебе понравится».*

Подарить подарок можно и без какого-либо повода, а для того, чтобы сделать человеку приятное, подбодрить, поднять настроение. Например: *«Леночка! Ты сегодня прекрасно выглядишь, и позволь по этому поводу преподнести тебе этот букет. Эти цветы только подчеркнут твою красоту!».*

Речь к подарку может содержать напутствие, инструкцию по применению подарка, просьбу, совет. Например: *«Светлана, чтобы экономила свое время на кухне, я хочу подарить тебе этот кухонный комбайн. Только не клади в него более одного килограмма и всегда вынимай шнур из розетки».* Как показывают наши наблюдения, подобные разновидности речи к подарку характерны для неофициального общения.

*Фактор адресанта и адресата* определяет характер взаимоотношений между коммуникантами и является ключевым в понимании особенностей данного речевого жанра. *Адресант* — обязательный компонент смысловой структуры речи к подарку, т.к. она конструируется автором, «разыгрывается» им в соответствии с его замыслом и речевым мастерством. Для жанра речи к подарку автор должен быть знаком и не враждебен адресату. По числу коммуникантов речь к подарку может быть *личной,* когда адресант вручает подарок и произносит при этом какое-либо высказывание наедине с адресатом, и *публичной,* что особенно часто произносится во время семейных торжеств и банкетов. Личная речь к подарку, в отличие от публичной, чаще всего менее красноречива, например: *«Милый сынок! Сегодня на праздничном торте еще редкая рощица свечек. Пожелаем же тебе, чтобы с каждой свечкой прибавлялись твой ум и твои познания. Я тебя от всей души поздравляю, и дарю тебе этот скромный, но в жизни необходимый подарок. Будь счастлив!»*.

Отношения между коммуникантами могут быть *официальными* и *неофициальными.* Как показывает анализ источников и образцов, в неофициальной обстановке употребляются следующие выражения: *«Дарю вам (тебе) цветы / альбом»* и т.д. В непринужденной обстановке среди друзей, в семье приняты стилистически сниженные выражения, например: *«На, это тебе! Представляешь, абсолютно не знала, что тебе подарить, все магазины оббегала. Не знаю, понравится ли»*. Данная речь к подарку может быть произнесена только в непринужденной обстановке среди хорошо знакомых людей. В официально-деловой обстановке приняты стилистически повышенные выражения: *«Разрешите / позвольте вручить вам подарок / цветы»; «Примите наш (мой) скромный подарок»*. Например: *«По случаю вашего юбилея, Елена Михайловна, позвольте вручить вам эти часы»*.

Также подарок может быть *личным* и *коллективным,* что выражается в сопровождающем его высказывании, например: *«Поздравляем, Танечка, с новосельем! Дарим тебе чайный сервиз - это чтобы всегда ходить к тебе чай пить!»*. Данные речи к подарку являются коллективными, на что указывают местоимения и формы глаголов во множественном числе. *«Дима, поздравляю с окончанием школы и дарю тебе смартфон, как ты и мечтал»*.

*Фактор времени* содержит три этапа: 1) предтекстовый; 2) собственно-текстовый; 3) послетекстовый. На *предтекстовом* этапе адресант продумывает цель вручения подарка: поздравить адресата, сделать комплимент, поднять настроение, поблагодарить, утешить и т.д. Также на этом этапе продумывается основное содержание высказывания, которым будет сопровождаться подарок, языковое выражение, подбираются речевые формулы. *Собственно-текстовый* этап предполагает ожидаемую реакцию адресата. При вручении подарка ответной репликой, как правило, оказывается благодарность, а также выражение удовлетворения подарком, удовольствия от него, например: *«— Юра, поздравляю с праздником и дарю тебе этот диск на память. — Спасибо, Валя. Я очень люблю эту группу!»*.

С точки зрения *формальной организации* речь к подарку может быть развернутой, краткой и сверхкраткой. *Развернутая* поздравительная речь к подарку представляет собой полижанровый текст и имеет следующую композицию: 1) *обращение* к адресату речи, которое может быть официальное и неофициальное в зависимости от ситуации общения и характера отношений





поведения, норм морали, которые вырабатывались человечеством на протяжении многих веков.

**Изложение основного материала статьи.** Проблеме начальных стадий половой социализации, генезиса гендерной идентичности посвящены работы В.В. Абраменковой, В.С. Мухиной, Т.А. Репиной и др.

«Человек культуры – свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры» – таково мнение Е.В. Бондаревской по проблеме формирования культуры личности [2, с. 8]. Выдающийся ученый В.А. Караковский считает культуру великим богатством, накопленным человечеством как в материальной, так, в особенности, и духовной жизни людей. «Интеллигентный человек постоянно соотносит свои слова, поступки, поведение с другими людьми. Эта способность к пониманию другого, терпимое, уважительное отношение к ребенку и взрослому, к члену семьи, товарищу по работе, к случайному прохожему и старому другу поддерживают наше нравственное здоровье, …нравственное здоровье общества. Интеллигентность проявляется в тысяче других мелочей: в приветливости и скромности, в способности слушать и не мешать другим, в доброте и умении незаметно прийти на помощь, в чистоте языка и чистоплотности быта» [5, с. 141].

Цель полоролевого воспитания – подготовить к жизни счастливого, эмоционально благополучного ребенка, адекватно осознающего и переживающего свои физические и психологические индивидуальные особенности – мужские или женские. Ребенка, осваивающего способ полоролевого взаимодействия, в диалоге со взрослым овладевающего ценностями, смыслом полоролевого поведения, саморегуляцией полоролевой деятельности; стремящегося к самореализации богатства внутреннего мира. В соответствии с этим детство рассматривается как личностное пространство становления образа Я мальчика (девочки) и приобретения им (ею) полоролевого опыта; как пространство, где ребенок открывает для себя свой пол (физический, социальный, поведенческий, ролевой и т.д.) [10, с. 29]. Важнейшая задача взрослого при этом заключается в том, чтобы, во-первых, развивать у ребенка ценностное осмысление себя как представителя определенного пола, и как неповторимую личность, которая отличается внешними признаками и внутренним миром; во-вторых, активизировать поиск своего места в мире. Такой подход к самоосмыслению откроет перед ребенком сложный путь творца своей жизни, субъекта мужского (женского) мира.

Исследователями разработан достаточно обширный методический инструментарий гендерного воспитания детей, однако в нем незначительное место отводится детской художественной литературе, особенно народным сказкам.

Полоролевые ценности как общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы полоролевой культуры находят отражение в текстах произведений, предметах материальной духовной культуры, этнических обычаях, различных языках и символических системах.

М.С. Петровский писал «Детские впечатления от сказки закрепляются в нашем сознании на всю жизнь… Сказка впечатана в нас навсегда – крупным шрифтом наших детских книг» [7, с. 5].

Народная сказка захватывает ребенка своим содержанием, возбуждает воображение, фантазию, вместе с тем расширяет его жизненный опыт, дает ему представления о морали, справедливости, необходимости борьбы со злом.

**Педагогика**

**УДК: 37.018**

**кандидат педагогических наук,**
**доцент Оконешникова Надежда Владимировна**
Педагогический институт
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Северо-Восточный
федеральный университет им. М. К. Аммосова» (г. Якутск)

## ВОСПИТАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЯКУТСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

*Аннотация.* Статья посвящена воспитанию гендерной культуры поведения младших школьников. Народные сказки рассматриваются как эффективное средство воспитания детей. В якутских народных сказках заложена информация о нравственных качествах, составляющих основу мужественности и женственности, соблюдении правил поведения, норм морали.

*Ключевые слова:* гендерное воспитание, культура поведения, народные сказки, младший школьник.

*Annotation.* The article is devoted to the education of the gender culture of the behavior of younger schoolchildren. Folk tales are regarded as an effective means of raising children. The Yakut folk tales contain information about the moral qualities that make up the basis of masculinity and femininity, observance of the rules of behavior, moral norms.

*Keywords:* Gender education, culture of behavior, folk tales, junior schoolchildren.

**Введение.** Нравственное воспитание подрастающего поколения является неоспоримой и важнейшей целью всего общества. Большая роль в формировании основ нравственного воспитания учащихся принадлежит начальной школе, поскольку в младшем школьном возрасте происходит социализация ребенка, расширение круга его общения, когда требуется проявление личностной позиции, определяющейся принятыми нравственными ценностями. Одним из направлений в нравственном развитии ребенка является воспитание культуры поведения.

Культура поведения является составляющей частью нравственного воспитания ребенка. Подходы к воспитанию культуры поведения не должны сводиться только к формированию определённой совокупности знаний, умений и навыков. Сегодня взрослым необходимо понять, что воспитывая культуру поведения ребёнка, необходимо стать демократичными, избавиться от излишней усложнённости. Следует также помнить, что культура поведения не сводится только к внешним проявлениям. В её основе должна быть интеллигентность, духовная сущность личности, активная позиция в обществе.

**Формулировка цели статьи.** Знакомство с народными сказками является более эффективным методом воспитания, нежели другие методы, направленные на стимулирование чувств детей (поощрение, наказание, порицание, указание, контроль деятельности, создание ситуации успеха и т.д.). В народных сказках заложена информация о нравственных качествах, составляющих основу мужественности и женственности, соблюдении правил





между коммуникантами; 2) *речевая формула поздравления;* 3) *пожелание,* направленное на будущие жизненные успехи и удачи; 4) *вручение подарка,* сопровождаемое определенными этикетными речевыми формулами; 5) *обоснование подарка,* которое зависит от намерений и цели адресата.

В ней можно выделить такие жанры, как застольное слово, пожелание, похвала, объяснение в любви, поздравительная речь, напутствие, просьба, совет и др. Примером развернутой поздравительной речи, которая сопровождает вручение подарка, является следующий образец:

На 50-летнем юбилее Сергея Ивановича, одного из руководителей крупной энергетической компании речь у микрофона произносит друг юбиляра, руководитель смежной организации, его заместитель в руках держит большую коробку.

*Уважаемый юбиляр! Дорогой Сергей Иванович! Уже много добрых слов было сказано в Ваш адрес в честь юбилейной даты // Мы присоединяемся к ним и разделяем чувства присутствующих // Вдвойне приятно / что эти слова звучат искренне / с любовью // А все потому / что обстановка располагает/ ведь здесь собрались Ваши друзья // Когда мы впервые встретились (улыбается) / как давно это было /узнали / что это добрые /отзывчивые люди // Наш подарок вам / Сергей Иванович / для отдыха / для пикника / для общения с друзьями // Желаем / чтобы такие встречи были почаще // А в волшебном сундучке для этого есть все самое необходимое // (Дарит подарок и жмет руку).*

Образец, взятый из реальной речевой практики, представляет официальную публичную речь и содержит обращение, поздравление, характеристику присутствующих и атмосферы праздника, воспоминания, обоснование подарка.

Особенностью *произнесения* элитарных речей к подарку является акустико-артикуляционная, темпо-ритмическая, интонационная выразительность, паузирование, пантомимическая адресация речи собеседнику и др. Обратимся к примеру:

Во время церемонии вручения премии «Золотая Маска» на сцену выходит руководитель Федерального агентства по культуре и кинематографии Михаил Ефимович Швыдкой.

*М.Е. Швыдкой. Мне выпала / очень приятная и почетная обязанность вручить благодарность и «Золотую Маску» не артисту / не режиссеру / не композитору / не хореографу / а чиновнику // Итак /мы вручаем «Золотую Маску» / замечательному человеку / прекрасному губернатору / Алексею Андреевичу Чернышеву / губернатору Оренбургской области // Я думаю / что в преддверии его семидесятилетия / (а в следующем году у него будет семидесятилетие) /это неплохое подспорье, будет показывать гостям // все приятно! Давай, Алексей Андреевич, выходи! (Губернатор выходит на сцену, ему вручают награду, Швыдкой жмет руку).*

*Губернатор Чернышев. Уважаемый Михаил Ефимович/ уважаемые дамы и господа! Мне очень волнительно находиться на этой сцене прославленного театра// Тем более по такому приятному поводу// Я благодарю Союз театральных деятелей/ Секретариат Комитета за столь высокую оценку и честь* [Стенограмма Церемонии награждения].

Данная речь произносится со сцены и содержит признаки официальности, в то же время отличается простотой, естественностью, она выразительна,

насыщена комплиментами. В ответном слове губернатора звучит благодарность за высокую оценку его труда.

Высказывание, сопровождающее подарок, может быть рассчитано не только на слушание, но и на зрительное восприятие. В официально-деловом общении по поводу юбилея коллеги принято вручать красиво оформленный поздравительный адрес, который содержит, как правило, несколько этикетно значимых фрагментов: обращение, поздравление, перечисление заслуг, комплименты, пожелания успехов, здоровья, благополучия и т.д. Зачитывается адрес устно одним из руководителей в торжественной обстановке. Таким образом, речь к подарку представляет собой полижанровое поликодовое высказывание.

По нашим наблюдениям, речи к подарку могут быть подготовленными, частично подготовленными и неподготовленными, спонтанными. Под *подготовленной* речью к подарку мы понимаем речь, которая полностью или частично продумана, зафиксирована полностью или в форме плана, тезисов, основных положений, но при ее произнесении присутствует импровизация. Высказывание может быть подготовлено предыдущим опытом говорящего, запасом его фоновых знаний, и не подготовлено оно будет только в плане композиционного и словесного оформления. Такую речь мы считаем *частично-подготовительной* и словесно спонтанной, т.е. такой, в которой не продумано словесное выражение, но продумано главное, что будет сказано.

Таким образом, результаты исследования позволили сделать вывод о том, что речь к подарку представляет собой сложное полижанровое высказывание поликодового характера, при создании которого учитываются отношения между коммуникантами и соблюдаются определенная структура и композиция.

**Выводы.** Речь дарителя, сопровождающая церемонию вручения подарка, строится в соответствии с коммуникативной ситуацией. Отношения между коммуникантами регламентируются речевым этикетом, который представляет собой совокупность регулирующих правил речевого поведения в обществе, закрепленных в устойчивых речевых формулах. Речевой этикет в ситуациях дарения выполняет социативную, апеллятивную, конативную, волюнтативную, эмотивную функции. Этикетные формулы в речи к подарку представляют собой фразеологизированные предложения, являющиеся готовыми языковыми средствами.

Речь к подарку, как эпидейктическая речь, имеет трехчастную структуру (начало, основную часть и заключение), представляет собой сложное полижанровое высказывание поликодового характера, при создании которого учитываются отношения между коммуникантами и соблюдается определенная структура.

**Литература:**

1. Анисимова, Т. В., Гимпельсон, Е.Г. Современная деловая риторика [Текст]: учебное пособие / Т.В., Анисимова, Е.Г. Гимпельсон. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 432 с.

2. Гольдин, В.Е. Речь и этикет [Текст] / В.Е. Гольдин. – Москва: Просвещение, 1983. – 109 с.

3. Колтунова, М.В. Язык и деловое общение: норма, риторика, этикет [Текст] / М.В. Колтунова: учебное пособие для вузов. – Москва: Экономическая литература, 2002. – 288 с.





ущерба, учет отрицательных экстерналий и др. – должны войти в программу экономических дисциплин вузовского образования.

**Выводы.** Комплексное экологическое образование включает несколько аспектов: экономический аспект, проявляющийся в необходимости обретения экологических знаний, лежащих в основе принятия решений специалистами в различных отраслях; социальный аспект, определяющий важность экологических знаний в решении социальных проблем, для улучшения качества жизни через потребление экологически чистых продуктов питания и среды обитания; воспитательный аспект, цель которого - повышение экологической культуры общества. Итак, очевидно, что для достижения экономического и социального аспектов, для смены потребительского отношения к природе на ресурсосберегающее, необходимо усиление воспитательных аспектов экологического образования.

**Литература:**

1. Абдрахимов В.З., Лобачев Д.А., Абдрахимова Е.С Экологическое состояние в Самарской области? как отражение мирового экономического кризиса // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-5. С. 302-315.

2. Дэйли Г., Кобб Д. На общее благо. Переориентация экономики к людям, окружающей среде и устойчивому будущему. Beacon Press Бостон 1989. Перевод на русский язык (под редакцией А. Ю. Ретеюма и П. И. Сафонова). М.: Российское отделение ISEE, 1994. 323 с.

3. Игнатов С.Б. Образование для устойчивого развития: опыт реализации потенциала экологической деонтологии в подготовке студентов вуза // Высшее образование сегодня. 2016. №4. С. 19

4. Карпов А.О. Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. 2003. №6. С. 37-53.

5. Лобачев Д.А., Абдрахимов В.З., Абдрахимова Е.С. Проблемы экологического образования в России учетом вопросов «зеленой» экономики // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-2. С. 142-148.

6. Николайчук О.А. Национальное богатство России: история и современность // Journal of Institutional Studies. 2014. Т. 6. № 2. С. 110-117.

7. Ясвин В.А. 19 Формирование экологической культуры не сводится к экологическому образованию // На пути к устойчивому развитию России. 2006. Вып 34. С. 7-10.

Итак, использование научно-практического метода обучения в экономическом образовании является важным условием для формирования экологических знаний, экологического мышления и экологической культуры школьников в целом.

По некоторым оценкам, лишь 25–30% студентов-гуманитариев владеют информацией о глобальных, региональных и локальных экологических проблемах, правовых регуляторах деятельности человека в природе. При опросе всего лишь около 15% студентов говорили о необходимости повышения своей эколого-правовой компетентности [3, с. 19].

Для выявления интереса к экологическому образованию был проведен социологический опрос среди 100 студентов 2 курса Финуниверситета.

В ходе опроса задавались следующие вопросы: степень надобности экологического образования для студентов непрофильных специальностей, школьникам и дошкольникам. Большинство из опрошенных отметили приоритет экологического образования в процессе школьного обучения. Отметим, что студенты не всегда могут адекватно оценивать важность изучения тех или иных дисциплин. Виной тому, не столько юношеский максимализм, сколько скорость меняющихся событий в ритме городской жизни, целенаправленность в овладении выбранной специальностью, в желании практического применения полученных специальных теоретических знаний для получения достойного дохода. Все это искажает целостность восприятия реальной действительности.

Будущие экономисты, на наш взгляд, должны получать достаточные знания по экономике природопользования, экологическому менеджменту, уметь рассчитывать рентную составляющую добычи и использования любого природного сырья, знать реальную стоимость экономических благ, которыми так богата Россия, тем более это полезно, в связи необходимостью перехода к «зеленой экономике» и устойчивому экономическому росту. По нашему мнению, экология – это образ мышления, и сформировать его у студентов, без школьных знаний и навыков невозможно.

Поскольку «новая экономика» делает заявку на специалистов иного качества, современный преподаватель в высшей школе призван использовать интегративный подход в деятельности. Так, например, в Финансовом университете в марте 2017 года будет проходить ежегодное мероприятие по сбору использованных батареек, что имеет определенный положительный отклик на всех факультетах университета.

Положение о том, что хорошее экологическое образование - основа устойчивого развития – уже аксиома. По мнению Г.Дейли и Дж.Кобба, устойчивое состояние требует обладания высокими моральными качествами [2, с. 183]. Образование должно ориентироваться на оценку всеми студентами доли затрат в себестоимости продукции рентных платежей и платежей за отрицательные экстерналии, показателей экологической составляющей технологических процессов. Основополагающие показатели «зеленой» экономики, такие как энергосбережение технологических процессов, эффективность энергетических комплексов, возможности для производства и использования возобновляемых источников энергии, использование наилучших доступных технологий, использование вторсырья, снижение материалоемкости производимых продуктов и услуг, снижение экологического





4. Крылова, М.Н. Риторика [Электронный ресурс]: учебное пособие / М.Н. Крылова. – Электронные текстовые данные. – Москва: Директ-Медиа, 2014. - 242 с. – Режим доступа: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=235641

5. Формановская, Н.И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст [Текст] / Н.И. Формановская. – Москва. – «Русский язык», 2002. – 160 с.

**Педагогика**

**УДК: 37.013**

**кандидат педагогических наук, профессор, заслуженный работник физической культуры Лутченко Николай Георгиевич**
Санкт-Петербург политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург);
**старший преподаватель Перевозникова Наталия Игоревна**
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов (г. Санкт-Петербург)
**кандидат педагогических наук, доцент Иванов Валерий Геннадиевич**
Санкт-Петербург политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург)

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ФИТНЕСА В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НАСЕЛЕНИЯ

*Аннотация.* Стратегической задачей развития общества на современном этапе является оздоровление различных слоев населения, привитие навыков здорового образа жизни, продление творческого и профессионального долголетия.

Процесс неуклонного возрастания потребностей населения в двигательной активности, расширения сферы услуг, разнообразия и доступности средств оздоровления является актуальной проблемой. Решение данной проблемы возможно посредством создания современной инфраструктуры, использования широкого многообразия фитнес-технологий в системе массовой физической культуры.

*Ключевые слова:* фитнес-технология, фитнес-индустрия, реабилитация, инфраструктура, диверсификация, спортивная атрибутика, фитнес-услуги, дееспособность.

*Annotation.* The strategic objective of the development of society at the present stage is the improvement of the various segments of the population, fostering the skills of a healthy way of life, an extension of the creative and professional longevity.

The process of the steady increase in the population's needs in motor activity, expansion of services, diversity and availability of recovery of funds is an important issue. The solution to this problem is possible through the creation of a modern infrastructure, the use of a wide variety of fitness technologies in mass physical culture.

*Keywords:* fitness technology, the fitness industry, rehabilitation, infrastructure, diversification, sports paraphernalia, fitness services, capacity.

**Введение** Появление в стране фитнеса связано с широкой популяризацией его в различных странах, модернизацией имеющихся средств физической культуры, внедрением инновационных методик и современных технологий в спортивных клубах и оздоровительных фитнес-центрах. Фитнес в стране в настоящее время заметно прогрессирует и переживает новый этап своего развития. К причинам, сдерживающим занятия людей фитнесом, специалисты относят высокую стоимость абонементов, ограниченный выбор фитнес-услуг в отдаленных районах страны, недооценка и недопонимания людьми своего здоровья как личной и общественной ценности.

В этих условиях необходим анализ тенденций развития фитнеса в стране и за рубежом, проведение мониторинга различных стилей фитнеса и современных нетрадиционных форм и средств физической культуры.

**Формулировка цели статьи**. Изучить развитие фитнеса в России и определить пути развития в ближайшее время.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ значительного объема официальных документов убеждает, что в них не дается исчерпывающего нормативно-правового обоснования и регулирования физкультурно-оздоровительных услуг населения (Т.Э. Круглова, С.И. Смирнов, 2011). С целью планомерного развития сферы фитнес-услуг необходим перевод фитнес-бизнеса из стихийного состояния в правовую плоскость, позволяющего регулировать процесс реализации фитнес-услуг.

Современный этап развития фитнес-индустрии характеризуется диверсификацией и привлекательностью предоставляемых услуг, реализация которых способствует оздоровлению и повышению социальной и творческой активности людей. Популярность фитнеса обусловлена появлением различных видов фитнеса, рождением нетрадиционных форм и систем физических упражнений, ориентированных на удовлетворение широкого круга запросов различных слоев населения (Г.В. Горцев, 2001; Л.И. Лубышева, 2004; Ю.Е. Рыжкин, 2005; Н.Н. Венгерова, 2014 и др.).

Несмотря на обширный перечень фитнес-программ, представленных в научно-методической и популярной литературе, инновационные программы пока еще не доступны для широкой аудитории потребителей и не продуктивно используются в сети фитнес-центров и спортивных клубах.

Увлечение молодежи в занятия фитнесом авторы справедливо связывают с модой на посещение фитнес-клубов и активной пропагандой ценностей фитнес-культуры в средствах массовой информации (Л.Т. Кудашов, 2006; Е.Г. Сайкина, С.В. Кузьмина, 2006; В.И. Григорьев и соавт., 2010 и др.). Бесспорно, интерес молодых людей к фитнес-культуре обусловлен доступностью, привлекательностью и качеством, которые, в свою очередь, зависят от стоимости и эффективности занятий физическими упражнениями.

Концептуальной основой поступательного развития фитнеса как части физической культуры, направленной на достижение и сохранение оптимального уровня дееспособности, является укрепление физического здоровья как естественной потребности человека.

Радикальные изменения за время своего развития в отношении к общественному сознанию, отмечает C. Hedblom (2009), фитнес претерпел во взглядах на телесность как физический компонент и понимание здоровья как приоритетной задачи в жизнедеятельности человека.





Если говорить об особенностях экологического образования в России, то можно констатировать, что в последние годы в теорию и практику образовательного процесса вошли исследовательские и проектные методы обучения. В связи с этим широко обсуждаются подходы к форме, содержанию и способам реализации методов обучения, связанных с научно-практическим образованием.

Научно-практический метод обучения школьников, по мнению А.О.Карпова, является способом передачи рациональных знаний, который использует образовательные технологии, сочетающие теоретические и практические методы научного познания, функционирует в образовательной среде со структурными компонентами, оперирующими профессиональными научно-продуцированными знаниями, базируется на научно-технических ресурсах, необходимых для материализации адекватного и современного образа изученного знания [4, с. 41]. Применение этого метода потребовало перестройки всего образовательного процесса, так как этот метод затронул не только собственно методику обучения, но и социально-психологические, технические аспекты учебного процесса. Для эффективного применения научно-практического метода понадобилось создание интегрированных образовательных технологий, включающих специфические методы обучения, обновление материально-технической базы и профессионального мастерства учителей.

В образовательных учреждениях различных регионов исследовательская деятельность учащихся реализуется в работе школьных научных обществ, исследовательских кружков, детских исследовательских экспедициях. Так, например, в Псковской области за последние 5 лет созданы и работают 46 научных объединений учащихся, в которых занято 2244 школьника и свыше 300 педагогов. Анализ участия школьников - исследователей окружающей среды в научно-практических конференциях учащихся Псковской области показывает, что наряду с увеличением количества исследовательских работ по общим экологическим проблемам, растет интерес к проблемам экологии растений, животных, человека, загрязнения окружающей среды.

Большинство работ, представленных на ежегодных конференциях «Шаг в будущее» было выполнено во время проведения лабораторных исследований (например, "Влияние солей тяжелых металлов на рост и развитие растений" автор Глуткина И.), полевых практик (например, "Экологическое состояние популяции калужницы болотной, произрастающей в окрестностях д. Раково" автор Минина Н.), детских экспедиций (например, "Изменчивость роста и формовой структуры сосны обыкновенной в генетическом резервате Себежского национального парка" автор: Кашко С.), т.е имело практический характер. Таким образом, мы наблюдаем создание интегрированных образовательных технологий, включающих три основных компонента, необходимых для реализации научно-практического метода обучения: профессиональных специалистов, выступающих в роли научных руководителей и консультантов детских исследований (преподаватели Псковского государственного университета, педагоги школ, центров, дополнительного образования, другие специалисты); методы научного познания (научные методики исследования - полевые, лабораторные, анализ, и др.); материально-техническую базу, необходимую для проведения исследований (научные кружки, практики, экспедиции).

Интересен при этом опыт других стран. Например, экологическое образование в Норвегии - одно из приоритетных направлений школьной программы. Причем во многих случаях школьникам пытаются дать представление о природе непосредственно в прямом контакте с ней.

Одной из особенностей природы Норвегии является огромное количество самых разнообразных островов и сильная изрезанность береговой линии. При площади Норвегии в 386960 кв. км. в стране насчитывается около 50 тыс. островов. При протяженности внешнего побережья около 2650 км. длина береговой линии составляет почти 56 тыс. км. с учетом длины заливов, островков и узких морских заливов.

Высшая точка - гора Гальхепигген (2496 м). Причем, 1/3 территории Норвегии находится в Заполярье. Более 62% площади это горы и плоскогорья, около 5% - реки и озера, 1,5% - вечные снега и ледники. Более 21% - леса. Земли, пригодные для обработки - около 4%. Природными богатствами Норвегии по праву считается - гидроэнергетика, лес, рыба, минеральные вещества. Население составляет около 4,5 млн. человек, большинство из которых норвежцы (примерно 94%). Половина населения страны проживает в городах. Средняя продолжительность жизни составляет 79 лет, в том числе у мужчин 76 лет и у женщин 82 года.

Из наиболее актуальных вопросов в сотрудничестве между Россией и Норвегией в настоящее время является экология и защита окружающей среды. В вопросах экологического образования России и Норвегии есть много общего. Вместе с тем природные особенности страны в какой-то степени сказывается на подходах и методах решения проблемы формирования экоцентрического мировоззрения. Биологические однодневные экскурсии в средней школе Норвегии для учащихся старших классов проходят на корабле в открытом океане даже в ветреную, дождливую, холодную погоду. Целый день школьники берут образцы планктона на разных глубинах, замеряют температуру, соленость воды. При помощи специального устройства, похожего на якорь отбираются образцы флоры и фауны, обитающих на донных камнях. Извлеченные образцы разбираются, фотографируются и помещаются в контейнеры для временного хранения и транспортировки в школу. Затем, непосредственно в школе образцы подвергаются тщательной камеральной обработке и используются после этого для изучения многих тем учебной программы. Детальное фотографирование извлеченного из воды материала, которое проводят школьники, тщательно облегчает в дальнейшем идентификацию образцов при камеральной обработке в школе, так как очень часто животные или водоросли через некоторое время изменяют свой цвет. В процессе экскурсий удается поймать немного рыбы, которую готовят на корабле. По отзывам школьников ничего не бывает вкуснее, чем эта жареная рыба с картофелем и овощами. После восьмичасового плавания корабль возвращается в порт, не сходя с корабля, школьники пишут отчеты о работе и свои впечатления. Это бывает сделать достаточно непросто, так как день, проведенный в холоде, под дождем дает о себе знать оцепенением рук, но юные исследователи с этим справляются и сдают отчеты. Правило есть правило. Несмотря на экстремальные условия экскурсии у школьников масса впечатлений, каждый понимает, какой может быть природа и как непросто ее изучать.





Фитнес, как философия здорового образа жизни, обеспечивает возможность широкого выбора и реализации фитнес-технологии в жизнедеятельности человека, способствует формированию потребностей в регулярных занятиях физическими упражнениями.

Специалисты в сфере фитнес-культуры должны понимать философию здорового образа жизни, убеждена Л.И. Лубышева (1992) и всесторонне готовить потребителя к самореализации фитнес-услуг. В этом смысле фитнес-технология есть средство преобразования человека и приведение его психофизических кондиций в соответствие с социокультурными запросами общества. Перспективы ближайшего развития фитнеса позволяют прогнозировать возможность создания и унификации семейного фитнеса с учетом разновозрастных особенностей организма человека. Дальнейшее развитие фитнеса специалисты в этой сфере связывают с разработкой и внедрением в практику двигательной активности более совершенных и персональных оздоровительных программ с использованием компьютерных моделей нового поколения (А.А. Горелов, В.Л. Кондаков, В.П. Сущенко, 2014 и др.).

Отмеченная тенденция, убеждают материалы исследований, обусловлена наличием объективных причин: укреплением сотрудничества специалистов в сфере здравоохранения и фитнес-культуры, рационализацией питания, обеспечением лечебно-профилактических и реабилитационных мероприятий, проведением совместных научных конференций, семинаров, симпозиумов и мастер-классов, повышением комфортности условий для занимающихся, расширением диапазона и качества услуг (Т.А. Кудра, 2003; Е.Г. Сайкина, Ю.В. Смирнова, 2010 и др.).

Рост привлекательности фитнес-услуг специалисты связывают с совершенствованием инфраструктуры, реализацией проектов строительства жилых помещений в комплексе с фитнес-центрами и спортивными залами.

Перспективным направлением вовлечения населения в занятия фитнесом являются такие факторы как диагностика психофизического состояния занимающихся, тестирование здоровья, внедрение современных технических средств регистрации и оценки физического состояния и физической работоспособности занимающихся.

Поступательное развитие фитнеса сопряжено с ростом квалификации и повышением авторитета профессии тренера. Дальнейшее повышение спроса на фитнес-услуги повлечет за собой повышение требований к компетенции тренеров-инструкторов и, в первую очередь, специалистов широкого профиля. Темпы развития фитнес-индустрии обеспечивают условия для создания новых оригинальных фитнес-технологий, расширения фитнес-услуг, атрибутики и спортивных товаров, продажа которых неизбежно приведет к оздоровлению конкуренции и повышению качества продукции (В.Ю. Давыдов с соавт., 2005; Е.Г. Сайкина, Ю.А. Смирнова, 2010 и др.). Материалы исследований Н.А. Пономарева (2002); Л.И. Лубышевой (2004); Ю.Е. Рыжкина (2005); Е.Г. Сайкиной (2008) подтверждают данную тенденцию, которая выражается в приросте фитнес-индустрии и расширении товарооборота в этой сфере до 40%.

Процесс непрерывного развития и диверсификации фитнес-технологий сопровождается освоением новых форм двигательной активности, поскольку «созидательная деятельность» фитнеса направлена, в первую очередь, на

удовлетворение потребности населения в выборе привлекательной и доступной формы занятий.

Российский рынок фитнес-услуг в настоящее время один из самых быстро растущих в мире. Процесс развития рынка услуг происходит посредством реализации трех основных компонентов: оснащения современным инвентарем и оборудованием спортивных залов, максимальной индивидуализации тренировочного процесса во взаимодействии инструктор – клиент, использованием новых популярных тренировочных программ и фитнес-технологий.

Весьма показательны сравнительные данные состояния фитнес-индустрии в стране и за рубежом. По данным ресурса http: //www.russianfitness.ru, если в России спортом занимается 10,0-15,0%, то в США – 40,0%, а в Германии – 60,0% населения. В стране работает более 2 000 клубов, из которых более трети находится в Москве. В крупнейших городах России фитнес-клубы посещает только 1,5-2,0% населения, в то время как в Лондоне этот показатель составляет 20,0%, в Барселоне – 34,0% населения, в Нью-Йорке – 16,0%. Несмотря на рост наполняемости фитнес-клубов в Москве до 3,0%, средняя посещаемость в регионах составляет лишь 1,0%, что свидетельствует о низкой средней емкости Российского рынка. Несмотря на несомненный рост популярности фитнеса, доля его реализации среди мужского населения страны не превышает 40,0%.

По данным академии здоровья Wellness наиболее активной возрастной категорией занимающихся фитнесом в настоящее время является группа 20-29 лет, а численность контингента старше 40 лет составляет 13,2%. Наибольшее влияние на рынок оказывают размеры доходов, уровень жизни населения, а также популярность здорового образа жизни. Следует подчеркнуть, что рынок фитнес-услуг развивается «сверху-вниз», т.е. сначала создавались клубы премиум класса, затем среднего уровня и, наконец, заведения низкого ценового уровня.

К факторам, ограничивающим развитие рынка, считает Н.Н. Венгерова, следует отнести снижение доходов и уровня благосостояния населения по причине финансового экономического кризиса и дефицита инфраструктуры, не соответствующей возрастающим техническим и эстетическим требованиям современного фитнеса. Весьма острой остается нехватка квалифицированных кадров, недостаточная пропаганда физической культуры, спорта и здорового образа жизни. Однако, постепенно фитнес-индустрия завоевывает популярность и на региональном уровне. По прогнозам специалистов агентства Amiko в ближайшее время основной рост активности населения будет обеспечиваться за счет регионов, в то время как темпы роста столичного рынка будут невысокими.

Современные тенденции развития фитнес-индустрии вызывают необходимость модернизации спортивной базы, унификации фитнес-залов, оснащения их новыми техническими средствами и сохранения проверенных временем снарядов и оборудования. По данным HRSA в рейтинг самых популярных упражнений вошли следующие средства: тренировка на силовых и беговых тренажерах, тренировка со свободными весами (штанга, гантели, утяжелители), упражнения для мышц брюшного пресса, улучшение гибкости, тренировка на велотренажерах, степперах, степ-аэробика, занятия йогой. Современная фитнес-индустрия, непрерывно прогрессируя, обеспечивает





В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года» есть раздел, обосновывающий модернизацию системы российского образования, где в качестве главного результата отмечается способность школьных выпускников нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Вряд ли можно представить человека, обладающего этими качествами, но экологически безграмотного. Однако в целях и задачах модернизации общего образования об экологическом образовании практически не говорится.

Содержание образования в школе регламентируется рядом нормативных документов, основные из которых Государственные образовательные стандарты и Федеральный базисный учебный план.

Как представлено в них экологическое образование? Если в комплект действующих компонентов образовательного стандарта включен обязательный минимум содержания по "Экологии", то в новых стандартах такая образовательная область отсутствует. Соответственно ФБУП не отводит на нее учебного времени. Дисциплина «Экология» в федеральном базисном учебном плане в старших классах является факультативным предметом. Также стоит отметить, что постановлением Правительства Российской Федерации экологическое образование входит в разряд приоритетных.

Однако, проанализировав обязательные минимумы естественных дисциплин, можно сделать выводы о представленности в них экологических аспектов. Таким образом, в условиях модернизации наиболее реально использовать многопредметную модель экологического образования. Основная трудность в ее реализации - недостаточное учебно-методическое обеспечение. Возможна и реализация однопредметной и смешанной моделей за счет вариативной части базисного учебного плана. Многие школы успешно реализуют именно смешанную модель. Однако новый ФБУП предполагает некоторое сокращение часов на изучение естественных дисциплин и школьный компонент. Это обстоятельство создает определенные трудности в реализации однопредметной и смешанной моделей экологического образования.

Вместе с тем, необходимо отметить и новые возможности развития экологического образования. Это курсы по выбору в системе предпрофильной подготовки в 9-ом классе основной школы и элективные курсы профильного обучения в старшей школе. Есть разработанные элективные курсы экологического содержания, Например, С.В.Алексеев, Н.В.Груздева, Э.В.Гущина «Экологический практикум», Е.И.Федорос, Г.А.Нечаева «Экология в экспериментах». В разработке элективных курсов могут участвовать школы, вузы, учреждения дополнительного образования. Необходимо при этом придерживаться требований к элективным курсам предпрофильной подготовки и профильного обучения. Также важно помнить, что для решения задач экологического образования необходим не только определенный отбор содержания, но и особая организация деятельности учащихся, способствующая выработке активной гражданской позиции, умению принимать решения и отвечать за их последствия.

Одним из направлений развития экологического образования является участие школ в международных проектах экологической направленности. Ряд школ участвует в программах малых грантов. Таким образом для реализации задач экологического образования школьников сегодня есть возможность, необходима только консолидация всех заинтересованных сторон.

*Keywords:* environmental education levels, features, and aspects of environmental education, international experience of environmental education, environmental management and environmental education.

**Введение.** Защита окружающей среды – важнейшая задача современности. Мировая экологическая ситуация в области экологии только ухудшается, а необходимость в ее улучшении становится еще более необходимой, что проявляется не столько состоянием окружающей среды, экономики и прочих сфер жизнедеятельности человека, сколько, по мнению Д.А.Лобачева «кризисом сложившегося образа жизни, чрезмерными потребностями, необдуманным поведением»[7, с.8]. Неслучайно 05.01.2016 г. был издан Указ Президента Российской Федерации за № 7, согласно которому 2017 год признан годом экологии.

Поэтому при таких обстоятельствах возникает потребность в преобразовании личности, воспитании ее в гармоничном взаимодействии с природой и окружающей средой. Неслучайно большинство стран мира экологизацию образовательной сферы воспринимает в современных условиях как средство самосохранения. Каким должно быть образование, чтобы отвечать глубинным изменениям, происходящим в обществе? Какая роль отводится экологическому образованию в контексте нарастания экологических вызовов современности? Данная статья призвана ответить на эти вопросы

**Формулировка цели статьи**. Задача достижения устойчивого экономического развития в России – многоаспектная, на нее влияют не только собственно экономические факторы, но и ряд особенностей современной жизнедеятельности населения. Цель статьи – выявить роль экологического образования в подготовке экономистов.

Для раскрытия выбранной темы были поставлены и решены следующие задачи:

-вскрыть необходимость практической составляющей в экологическом образовании;

-доказать целесообразность формирования нового подхода к экологически безопасному развитию страны;

-на основе изучения зарубежного опыта экологического образования предложить новые направления экологического школьного образования в России с целью устойчивого развития.

**Изложение основного материала статьи**. Национальная безопасность России складывается из многих факторов. Выделяют различные ее виды. Рассматривая экологическую безопасность в контексте национального благосостояния [6] надо признать, что неотъемлемым элементом стиля жизни нового подрастающего поколения должны стать естественно-научная и эколого-правовая грамотность, выработка эко центрического мировоззрения, эколого-правового мышления, установка на экологичный образ жизни, переоценка ценностей и идеалов, формирование таких качеств личности, как социальные и рефлексивные.

И в новом направлении, называемом экологической деонтологией, основной составляющей считается практическое разрешение экологических проблем. Все это нашло свое воплощение в ряде документов стратегического и прогностического характера, например, в таком, как «Стратегия-2020».





создание новых программ, способствует качественному росту инструкторов фитнеса, изысканию новых направлений развития фитнеса в стране.

Однако, несмотря на несомненный прогресс фитнеса в Российской Федерации авторы считают необходимым перевод фитнес-бизнеса в правовую плоскость, внедрение традиционных и нетрадиционных форм и средств физической культуры, широкую пропаганду ценностей физической культуры в средствах массовой информации.

**Выводы:**

1. Ретроспективный анализ литературных источников свидетельствует, что за период своего развития фитнес претерпел значительные изменения во взглядах на оздоровление и физическое развитие личности как приоритетные задачи в жизнедеятельности человека. Решение этих стратегических задач ограничивает консервативный стиль мышления, устаревшие взгляды людей на фитнес-культуру и недопонимание логики системного построения фитнеса (программы, фитнес-технологии, терминологию, нетрадиционный инвентарь и оборудование).

2. Результаты исследования убеждают в недостаточной разработанности программно-методического обеспечения учебно-тренировочного процесса с использованием современных фитнес-технологий и потребности формирования у занимающихся практических умений в осуществлении контроля и самоконтроля физического состояния.

3. Интерес населения к фитнес-культуре обусловлен доступностью, привлекательностью и качеством учебно-тренировочных занятий. Однако, инновационные программы еще не доступны для широкой аудитории потребителей, непродуктивно используются в широкой сети фитнес-центров и спортивных клубов.

**Литература:**

1. Венгерова, Н.Н. Структурные модули физкультурно-оздоровительных технологий / Н.Н. Венгерова // Современное состояние и тенденции развития физической культуры и спорта: матер. Всерос. заоч. науч.-практ. конф., 10 октября 2014 г. / НИУ «БелГУ»; под общ. ред. И.Н. Никулина. – Белгород, 2014. – С. 53–56.

2. Горелов, А.А. К проблеме систематизации новых физкультурно-оздоровительных технологий в образовательном пространстве современного вуза. / А.А. Горелов, В.Л. Кондаков, В.П. Сущенко // Вестник спортивной науки. – 2014. – № 2. – С. 45–50.

3. Григорьев, В.И. Фитнес-культура студентов: теория и практика: учебное пособие / В.И. Григорьев, Д.Н. Давиденко, С.В. Малинина. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУЭиФ, 2010. – 228 с.

4. Круглова, Т.Э. Подготовка специалистов для сферы фитнес-услуг / Т.Э. Круглова, С.И. Смирнов // Традиции и инновации Российского высшего образования в сфере физической культуры опыт транскультурного ориентирования: моногр. / Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург; под ред. Е.В. Утишевой, Н.Г. Закревской. – Санкт-Петербург, 2011. – С. 218–249.

5. Кудашова, Л.Т. К вопросу о современном подходе в организации работы фитнес-клубов России / Л.Т. Кудашова // Гимнастика: сб. научных трудов; С.-Петерб. гос. ун-т физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2006. – Вып. IV. – С. 66–71.

6. Лубышева, Л.И. Социология физической культуры и спорта: учебное пособие / Л.И. Лубышева. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2004. – 240 с.

7. Лутченко, Н.Г. Научно-методическое обоснование фитнес-программы для мужчин-баскетболистов в возрасте 20-39 лет / Николай Георгиевич Лутченко, Наталия Игоревна Перевозникова, Валерий Геннадиевич Иванов; С.-Петерб. гос. политехнич. ун-т; С.-Петерб. гуманитарный ун-т профсоюзов// Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 9 (115). – С. 69–73. – Библиогр.: с. 72–73.

8. Перевозникова, Н.И. Фитнес-индустрия в структуре оздоровительной физической культуры населения / Н.И. Перевозникова, Н.Г. Лутченко, Л.В. Навойцева // Физическая культура и здоровье студентов вузов: матер. VIII Всеросс. науч.-практ. конф. / СПбГУП. – Санкт-Петербург, 2012. – С. 158–160.

9. Перевозникова, Н.И. Тенденции развития фитнес-технологий в спортивно-оздоровительной деятельности населения / Н.И. Перевозникова, Н.Г. Лутченко // Физическая культура студентов: матер. 62-й межвуз. науч.-практ. конф. по физ. восп. студентов / Мин-во спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации; Комитет по физ. культуре и спорту Правительства Санкт-Петербурга; Комитет по науке и высшей школе Правительства Санкт-Петербурга; Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург; Научно-методич. совет по физ. воспитанию студ. при Совете ректоров вузов Санкт-Петербурга; Регион. отд. Российского студ. спорт. союза; С.-Петерб. регион. обществ. студ. физ.-спорт. организация "Буревестник"; [сост. С.С. Крючек]. – Санкт-Петербург, 2013. – С. 304–306.

10. Сайкина, Е.Г. К вопросу о развитии фитнеса в России: проблемы, тенденции, пути / Е.Г. Сайкина, Ю.В. Смирнова // Современное состояние проблемы подготовки специалистов по физической культуре и перспективы развития: сб. матер. межвуз. науч.-практ. конф. «Герценовские чтения» / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2010. – С. 117–125. Сайкина, Е.Г. Фитнес как значимое социокультурное явление / Е.Г Сайкина, Ю.В. Смирнова // Фитнес: становление, тенденции и перспективы развития в России: сб. мат. науч.-практ. конф. посвящ. 210-летию РГПУ им. А.И. Герцена, 60-летию факультета физической культуры. – Санкт-Петербург, 2006. – С. 41–47.





5. Скляренко И.С. Семинар – деловая игра с использованием групповых форм работы с курсантами / Психопедагогика правоохранительных органов, 2003. – № 2 (20). – С. 82-88.

6. Федотова Л.М. Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе / автореф. дисс… канд. пед. наук, 2011, Кемерово [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnoi-identichnosti-studentov-v-protsesse-obucheniya-v-vuze#ixzz4b8PLWYM2 (дата обращения 05.02.2017)

7. Филиндаш Е.В. Феноменология социально-психологического одиночества в среде студенческой молодежи / дисс… канд. соц.-псих. наук, 2015, Москва. – 202 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.dslib.net/soc-psixologia/fenomenologija-socialno-psihologicheskogo-odinochestva-v-srede-studencheskoj.html (дата обращения 05.02.2017)

8. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.

9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. – 340 с.

**Педагогика**

**УДК [37:502]:338.1**

**доктор экономических наук, профессор**
**Департамента экономической теории Николайчук Ольга Алексеевна**
«Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации» (Финуниверситет) ( г. Москва)

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

*Аннотация.* 2017 год Указом Президента РФ назван годом экологии. Состояние окружающей среды ухудшается из года в год. Отсутствие должного экологического образования влечет за собой непризнание катастрофичности создавшегося положения в экологической сфере. В статье проанализирована ситуация школьного и вузовского экологического образования в России. Сделаны выводы о необходимости комплексного экологического образования, включающего экономический, социальный и воспитательный аспекты для повышения экологической культуры общества при особой роли воспитательного аспекта экологического образования.

*Ключевые слова:* экологическое образование, уровни, компоненты и аспекты экологического образования, зарубежный опыт экологического образования, рациональное природопользование и экологическое образование.

*Annotation.* 2017 Presidential Decree named the Year of the Environment. The environment is deteriorating from year to year. Lack of environmental education entails catastrophic rejection of the situation in the environmental field. The article analyzes the situation of the school and university environmental education in Russia. The conclusions about the need for a comprehensive environmental education, including economic, social and educational aspects to improve the ecological culture of the society at the special role of the educational aspects of environmental education.

В результате опроса студентов Пермской ГСХА были получены следующие данные:

- 90% опрошенных студентов отметили психолого-педагогическое влияние в процессе обучения в вузе в части формирования профессиональной идентичности;
- 82% опрошенных студентов обозначили активные формы обучения, в том числе, деловые игры как значимые учебно-профессиональные действия для развития профессиональных навыков, профессионального самосознания;
- 15% респондентов высказали пожелание о расширении применения активных форм обучения;
- 10% респондентов нейтрально и отрицательно отозвались об активных формах обучения, пожелав больше времени уделять практике, реальному производству;
- 30% опрошенных студентов (в основном, студентов магистратуры) определили возможным использование активных форм обучения в случае собственной преподавательской деятельности.

Таким образом, среди факторов, влияющих на формирование профессиональной идентичности студентов в период обучения в вузе, значительную роль имеют факторы организационно-педагогического влияния на занятиях, включающие в себя и такую активную форму обучения, как деловая игра.

**Выводы.** Формирование профессиональной идентичности студентов в период обучения в вузе является сегодня проблемой в стадии ее осознания, осмысления, предложения и осуществления решений. Предложенные современной педагогической мыслью методы организационно-педагогического влияния, включающие практико-ориентированные занятия, средства, методы, активные и интерактивные формы обучения, эффективные технологии, – позволят более эффективно и в более короткие сроки формировать профессиональную идентичность студентов (в идеальном варианте – на стадии первокурсника), а также снизить процент выпускников вузов, не работающих по специальности. Деловая игра, как одна из активных форм обучения в вузе, является неким «тренажером» будущей профессиональной деятельности без негативных последствий для реальной ситуации.

Немаловажная роль в развитии профессиональной идентичности студентов отводится активным формам обучения в вузе, цель которых – создание условий для повышения познавательной активности, эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов, профессионального самоопределения и формирования востребованного представителя профессионального сообщества.

**Литература:**

1. Большой психологический словарь В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М.: Прайм-Еврознак, 2008. – 672 с.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. Пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

3. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала /Е.П. Ермолаева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с.

4. Напалкова М.В. Деловая игра как активный метод обучения / Интеграция образования, 2012. – № 2. – С. 17-20.





**Педагогика**

**УДК: 37.01**

**аспирант кафедры информационно-коммуникационных технологий Малюга Анна Николаевна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления» (г. Москва),
**учитель информатики**
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 8 Щелковского муниципального района Московской области (г. Москва)

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАНДАРТА И ФГОС

*Аннотация.* Информационные и коммуникационные технологии затрагивают все сферы деятельности человека, включая и образование. Деятельность современного учителя не может быть основана только на традиционных методах, формах и технологиях проведения урока. Применение ИКТ помогает не только разнообразить урок, но и получить ученикам навыки и умения для успешной социализации.

*Ключевые слова:* деятельность, учитель, педагогический стандарт, качество образования.

*Annotation.* Information and communication technologies affect all spheres of human activity, including education.The activities of a modern teacher can not be based only on traditional methods, forms and technologies of the lesson. The application of ICT helps not only to diversify the lesson, but also to provide students with the skills and skills for successful socialization.

*Keywords:* activity, teacher, pedagogical standard, quality of education.

**Введение.** В процессе усовершенствования модели образования Российской Федерации в ходе реализации федеральных государственных образовательных стандартов в силу вступил профессиональный стандарт педагога (ПСП), утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

С 1 января 2017 год стандарт применяется в качестве независимого измерителя уровня квалификации педагогических работников; средства реализации стратегии развития образовательной среды; инструмента роста качества российского образования; фундаментальной основы трудовых соглашений между руководством образовательного учреждения и педагогами; механизма рекрутирования педагогических кадров для работы в образовательных организациях [4]. На основе стандарта осуществляется отбор педагогических кадров в образовательные организации, где одним из основных моментов поступления на работу является владение ключевыми педагогическими компетенциями, связанными с изучением инновационных психолого-педагогических и методических исследований, нормативных документов по содержанию, методам и организации образовательного процесса, без которых современный педагог не может выполнить стандарт.

**Формулировка цели статьи.** Деятельность педагогических кадров в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для достижения более высокого уровня качества образования включает в себя изучение не только традиционных методов и форм проведения уроков, но и современных технологий, включая информационную и коммуникационную (ИКТ).

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией (способностью), включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [1].

Профессиональная компетентность педагога – это

– многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.) (Браже Т. Г.);

– способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средства формирования личности учащегося (Кузьмина Н. В.);

– компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности (Митина Л. М.).

В стандарте отдельное внимание уделяется профессиональной деятельности работе учителей в области инклюзивного образования и обладанию ИКТ-компетентностью, которая разделяется на три уровня:

1. Общепользовательский – владение базовыми умениями работы с персональным компьютером;
2. Общепедагогический – использование персонального компьютера для работы в специализированных педагогических средах (например, электронный журнал и т.д.);
3. Предметно-педагогический – применение персонального компьютера и оборудования (например, 3-D принтер, интерактивная доска и т.д.), необходимого для проведения урока (занятия).

**Изложение основного материала статьи.** В стандарте прописаны положения по оценки уровня профессиональной компетентности педагога. Первым пунктом указана готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья, профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку. На различных мероприятиях, посвященных инклюзивному образованию отмечается неготовность образовательных организаций к выполнению требований, указанных во ФГОС и ПСП. Связано это с дефицитом материальной базы и таких специалистов, как тьютор, психолог, дефектолог. Для организации полноценного образовательного процесса в условиях инклюзии необходима доступная среда для всех обучающихся (удобный подъезд к зданию, пандусы, специально оборудованные туалеты, приспособленные места в столовой). Ещё одной причиной является чрезмерная загруженность педагогических работников, что сказывается на качестве образования в целом.

Положительные результаты в области инклюзии может быть достигнуто при модернизации образования. Применение ИКТ как средство достижения





профессиональной деятельности, приобретению первичного профессионального опыта и навыков коллективной работы [6].

Автором применяются различные виды деловых игр, реализуемые в ходе проведения семинарских занятий в рамках программ бакалавриата и магистратуры различных направлений подготовки в Пермской ГСХА по следующим дисциплинам: психология и педагогика, психология общения, психология социального взаимодействия, психология и педагогика высшей школы, основы педагогики и андрагогики, педагогическая психология и др.

В начале и по завершению изучения дисциплины, включающей проведение деловых игр, студенты диагностируются на предмет сформированности профессиональной идентичности. Используются такие методики, как: собственная анкета «Профессиональное самоопределение студентов», методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ) Шнейдер Л.Б. [8].

Деловые игры используются автором в процессе изучения различных тем читаемых дисциплин. Необходимо отметить особый интерес у обучаемых при проведении таких авторских деловых игр, как «Собеседование при трудоустройстве», «Деловые переговоры» (особенно, у студентов направления «Менеджмент», «Экономика», «Товароведение»), «Проведение учебного занятия» (студентами-магистрантами).

В процессе и в результате участия в деловых играх у студентов Пермской ГСХА формируется образ «Я» в отождествлении с будущей профессиональной деятельностью, происходит осознание необходимости профессионального самообучения и самовоспитания с целью дальнейшей самореализации в профессиональной деятельности. Данные выводы сделаны на основании рефлексивных дискуссий со студентами после проведения деловых игр и по окончанию изучения дисциплины.

Следует отметить, что формирование профессиональной идентичности студентов Пермской ГСХА осуществляется в результате многоуровневого комплекса психолого-педагогических мероприятий: начиная с «Введения в специальность» — студенты знакомятся с будущей специальностью, осознают ее социальную значимость, выражают отношение к представителям данного профессионального сообщества (в том числе, знакомятся с ними лично в учебных аудиториях и на производстве); изучения профильных дисциплин – приобретение общекультурных и профессиональных компетенций, способствующих усвоению профессиональных функций, профессиональных базовых качеств, профессионального самосознания; заканчивая развитием, совершенствованием и корректировкой практических профессиональных навыков в процессе учебно-производственной деятельности.

С целью изучения мнения студентов о психолого-педагогических факторах, наиболее влияющих на формирование профессиональной идентичности в период студенчества, нами был проведен опрос. Выборку составили студенты 3 курса направления «Лесное дело», 4 курса направления «Агроинженерия», 4 курса направления «Агрономия», 4 курса направления «Товароведение», 1 курса магистратуры направления «Биология», «Строительство» и «Землеустройство и кадастры», в количестве 140 человек, обоих полов. Выборку составили старшекурсники программы бакалавриата и студенты-магистранты, имеющие представление о различных формах и методах обучения и воспитания в вузе.

решения профессиональных проблем, поиску способов творческой деятельности.

Проведенная экспериментальная работа Федотовой Л.М. доказала, что «в формировании ценностного отношения к профессии важное значение имеет наличие рефлексивных умений студентов. Развитию рефлексивных умений студентов способствовали используемые в процессе обучения разнообразные формы и активные методы обучения» [6].

С точки зрения А.А. Вербицкого, активное обучение представляет собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым методам, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [2]. К активным методам обучения, давно и широко используемым в образовательном процессе в вузе, в первую очередь, относятся деловые игры.

В процессе деловой игры студенты преобразуются из пассивных реципиентов новых знаний в активных участников образовательного процесса, занимающихся активной мыслительной и практической деятельностью, деятельно включающихся в когнитивный процесс, практически осуществляющих отдельные элементы будущей профессиональной деятельности, что приводит к формированию эмоционального отклика в отношении будущей профессии, рефлексии. В результате участия в деловой игре обучающиеся получают практические навыки и результаты учебно-профессиональной деятельности, оттачивают свое мастерство в моделируемых ситуациях, имеют возможность скорректировать свою деятельность, не нанося морального и материального ущерба в реальных условиях.

Причем решение проблем в ходе деловой игры позволяет обучаемым приобретать профессиональный опыт, не неся ответственности за допущенные ошибки. Такой подход является важным психологическим фактором для обучаемого: повышает его уверенность в себе при столкновении с реальными ситуациями [5].

В процессе деловой игры студенты вынужденно играют профессиональные роли, выполняют профессиональные обязанности и решают профессиональные задачи в специально созданных учебных условиях, имитирующих профессиональную деятельность. Таким образом, реализуется имитационное моделирование конкретных условий и игровое моделирование содержания деятельности специалистов [4].

Деловая игра, как и другие активные методы обучения, мотивируют обучаемых к творческой деятельности, к самостоятельному изучению и приращению знаний, умений и навыков, поиску собственных решений проблем, представленных в деловой игре, в том числе, в нестандартных условиях. Студенты в игровой форме могут реализовать собственные идеи в ситуации профессиональной многозадачности. В деловой игре чаще всего задействована вся студенческая группа, что способствует формированию коммуникативной компетентности, образа «Мы», принятия будущей профессии, сопричастности к профессиональному сообществу.

Необходимо отметить, что активные формы обучения (в т.ч., деловые игры) способствуют переводу интереса и познавательной активности студентов от частных знаний по предмету к обобщенным знаниям о способах





инновационного характера образовательного процесса приводит к новому подходу – инклюзивная интерактивная дистанционная образовательная среда.

Роль педагога в такой образовательной среде определяется его умением осуществлять инновационную деятельность, направленную на создание и реализацию содержания и операциональных возможностей образовательной среды, что предъявляет серьезные требования к интеллектуальному уровню личности педагога, его способности осуществлять поиск необходимой информации, ее креативную переработку, структурирование новых знаний и реализацию их в своей педагогической практике.

Вопросы содержания профессиональной деятельности учителя были предметом исследования в ряде работ С.Н. Архангельского, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и др., в частности, рассмотрены основы готовности учителя к профессиональной деятельности. Проанализированы структура и компоненты профессиональной деятельности учителя в работах В.П. Беспалько, Т.В. Добудько, Т.А. Лавиной, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, В.Н. Софронова и др.). Рассмотрены вопросы организации и методического обеспечения дистанционного обучения А.А. Андреевым, М.Ю. Бухаркиной, А.О. Кривошеевым, И.В. Моисеевой, Е.С. Полатом, В.И. Солдаткиным, А.Н. Тихоновым, R. Thomas и др. В целом ряде исследований М.М. Абдуразакова, С.А. Бешенкова, И.Б. Готской, С.Г. Григорьева, А.А. Кузнецова, В.В. Лаптева, М.П. Лапчик, И.В. Роберт, С.Н. Удалова, Е.К. Хеннер и др. рассмотрены методические аспекты подготовки учителя информатики к применению средств ИКТ в образовательном процессе.

Система подготовки учителя должна осуществляться с учетом изменений основных функций и компонентов профессиональной деятельности, которые появляются или существенно меняются в новой образовательной среде. Согласно Г.А Кручининой выделяются следующие умения [1]:

1. Гностические.

1.1. Выделять главное в содержании учебного занятия внеурочной деятельности по информатике;

1.2. Сформулировать цели использования информационной образовательной среды на занятии внеурочной деятельности по информатике;

1.3. Выделять главное в содержании компьютерных программ, оценивать необходимость использования конкретной обучающей программы соответствующего типа;

1.4. Оценивать интерес отдельных групп учеников к работе с обучающими программами в зависимости от видов заданий, уровня их сложности внутри одного вида;

1.5. Анализировать возможные способы применения информационной образовательной среды, взаимообогощать в работе, исходя из объективных требований;

1.6. Соотносить свою оценку использования обучающих программ различных типов с оценкой их учеников;

1.7. Оценивать свою готовность к педагогической деятельности.

2. Конструктивные.

2.1. Разрабатывать компоненты различных видов учебно-познавательной деятельности учеников на внеурочной деятельности;

2.2. Учитывать индивидуальные особенности обучающихся при обучении с помощью компьютера, предусматривать их затруднения;

2.3. Анализировать содержания курса, темы отдельного занятия для составления сценариев занятий;

2.4. Включить в содержание учебного занятия сконструированные проблемно-познавательные и творческие задания, запланировать поисковую работу обучающихся при работе с компьютерной программной, учебную игру и т.п.

3. Организаторские.

3.1. Управлять учебно-познавательной деятельностью учеников в условиях применения информационной образовательной среды;

3.2. Осуществлять организацию индивидуальной, групповой, коллективной деятельности при использовании компьютера на различных этапах занятия;

3.3. Осуществлять работу с различными группами обучающихся, объективно оценивать их деятельность;

3.4. Систематически контролировать деятельность обучающихся на занятии, так и с помощью компьютера удаленно.

4. Коммуникативные.

4.1. Устанавливать педагогические целесообразные отношения с обучающимися, вызывать интерес к занятию;

4.2. Анализировать ступень доступности для обучающихся формулировок заданий в обучающих программах различных типов, наличие дополнительных сведений в случае затруднения выполнения задания;

4.3. Оценивать интерес учеников к работе с программами с целью установления более благоприятных взаимоотношений «учитель-компьютер-ученик»;

4.4. Создавать атмосферу творческого поиска;

4.5. Создавать положительное отношение к использованию компьютера на учебных занятиях;

4.6. Прогнозировать реакции обучающихся, устанавливать эмоциональный контент.

5. Проектировочные.

5.1. Определить место использования компьютерных программ в контексте конкретного занятия, а также тип программы, которая наиболее соответствует поставленным задачам;

5.2. Уметь планировать результаты применения информационной образовательной среды в обучении как средства обучения и развития обучающихся [2, с. 202-203].

Анализ представленных умений, выделенных Г.А. Кручининой, указывает на отсутствие необходимых умений учителя для реализации алгоритмов доступа к облачным технологиях для осуществления научно-исследовательских и практических работ обучающимися, освоения программных средств учебного назначения и др. Указанные умения Г.А. Кручининой также отмечены в трудах Т.Б. Лавиной, как содержание основных компонентов деятельности учителя:

1. Конструктивный компонент включает в себя умение планировать учебный процесс с использованием средств информационных технологий.





Профессиональная идентичность может быть рассмотрена как частный случай социальной идентичности, как необходимое условие социально-психологической адаптации в профессиональном сообществе.

Период студенчества совпадает с юношеским возрастом, по Э. Эриксону, базирующегося на кризисе идентичности, включающего: социальный и индивидуально-личностный выбор, идентификацию и самоопределение [9]. На фоне особенного психофизиологического состояния юношества, вышеописанного кризиса идентичности, молодым людям необходимо сделать правильный профессиональный выбор и сформировать в себе высококвалифицированного профессионала, конкурентоспособного на рынке труда.

Структуру профессиональной идентичности, по мнению Е.П. Ермолаевой, образуют три компонента: индивидуальный (профессиональная самоидентификация, или Я-концепция), инструментальный (профессиональные знания, умения, навыки) и социальный (соответствие социальному заказу). Формирование профессиональной идентичности происходит уже в период обучения в вузе [3].

В настоящее время формирование профессиональной идентичности студентов во многом зависит от степени освоения общекультурных (формирование личностных качеств, необходимых для овладения специальностью, осознания себя в профессии), общепрофессиональных и профессиональных компетенций, приращения профессиональных знаний, овладения профессиональными умениями и навыками. Данные действия способствуют началу профессиональной идентичности студентов в вузе, формированию профессионального «Мы», чувства сопричастности с профессиональным сообществом.

Развитие профессиональной идентичности студентов происходит сегодня в условиях «таких ценностных концептов, как эгоцентризм, индивидуализм, карьеризм. Данные атрибуты нового монетаристски ориентированного сознания ведут к ослаблению общественных связей, дружеских уз, что усиливает состояние отчужденности, потерянности, одиночества» [7]. Состояния отчужденности и потерянности препятствуют формированию профессиональной идентичности студентов, что необходимо корректировать в ходе образовательного процесса.

Согласны с мнением Федотовой Л.М., что для развития профессиональной идентичности студентов в процессе обучения необходимо:

- активизировать и индивидуализировать учебно-познавательную деятельность студентов путем самостоятельного выбора студентами практико-ориентированных заданий в соответствии с их самооценкой уровня профессиональных знаний, умений и навыков;

- создавать педагогические условия для развития рефлексивных умений студентов, направленных на принятие самостоятельных решений о формах дальнейшего самосовершенствования с целью развития личностных и профессионально значимых качеств, отражающих ценностные ориентации профессиональной деятельности;

- создавать педагогические условия для формирования положительного отношения студентов к познавательному процессу, способам получения знаний, приобретению новых умений, применению их на практике для

**Введение.** Проблема профессионального становления молодежи актуальна независимо от страны, места и времени. Удовлетворение от выполняемой трудовой деятельности имеет важное значение в становлении любой личности, профессионала. Профессионализм повышает конкурентоспособность будущего специалиста, обеспечивает активность личности, способность самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию [6].

Правильный выбор профессии, удовлетворенность работой, успешная карьера определяют мотивацию достижения успеха в трудовой деятельности, результативность деятельности, профессиональную самооценку молодого специалиста, социально-психологическую адаптацию в трудовом коллективе, социуме. Профессиональная идентичность является неким показателем профессионализма индивида, степенью собственного профессионального самоопределения, осознания, самореализации, отождествления со своим делом, ощущения себя частью профессионального сообщества.

Наблюдаемая в последние десятилетия некоторая инфантильность (в том числе, профессиональная) молодежи способствует стимулированию формирования профессиональной идентичности при обучении в высшей школе, т.к. значительная часть выпускников школы поступают в вузы, а многие из них не имеют сформированной готовности к профессиональному самообразованию и самовоспитанию.

**Формулировка цели статьи:** рассмотреть деловую игру как форму обучения, способствующую формированию профессиональной идентичности студентов вуза.

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональная идентичность является частью социальной идентичности, предусматривающей отождествление индивида с конкретной профессиональной общностью, группой. Согласно Большого психологического словаря «социальная идентичность — один из процессов социальной идентификации, который состоит в том, что по мере того как внутри группы отношения все более стабилизируются, идентификация ее членов становится более деперсонализированной, индивидуальные свойства становятся психологически относительно менее важными, чем общие групповые свойства. Социальная идентичность организует социальный мир в группы и определяет самого человека как члена одних групп, но не других.

Американский психолог Джей Джексон (Jay W. Jackson, 1999) считает, что многие индивидуально-психологические явления, сопутствующие социальной идентичности, могут быть рассмотрены следующим образом:

1) рост привлекательности группы для ее члена, выражающийся в его позитивных чувствах по поводу пребывания в группе;

2) деперсонализация — размышление о себе больше в терминах неотъемлемого члена группы («Мы») и меньше в терминах уникального индивидуума («Я»);

3) восприятие зависимости себя от группы — вера в то, что собственное благополучие и благополучие группы связаны между собой, а также возникновение чувства собственного долга в построении позитивных отношений с членами группы;

4) ощущение межгрупповой конкуренции — восприятие другой группы как конкурирующей с собственной группой» [1].





Определяется педагогическая целесообразность использования информационной образовательной среды в учебном процессе с учетом цели занятия, содержания изученного материала, возрастных особенностей обучающихся, их знаний и интересов, возможности средств в информационной образовательной среды, умения анализировать возможности современных информационных технологий с целью выявления целесообразности их использования в учебном процессе на занятиях, выбора рационального метода применения информатизации в учебном процессе, планирование занятий с использование ИКТ, использование средств информационно-методического обеспечения в учебно-воспитательном процессе;

2. Гностический компонент предполагает умения связанные с изучением и анализом возможностей средств ИКТ, с оценкой программных средств учебного назначения (экспертная оценка качества), с изучением и анализом своей деятельности и деятельности обучающихся при использовании средств информатизации образования;

3. Проектировочный компонент основывается на умениях, направленные на разработку педагогических программных средств.

4. Организационный компонент предполагает умения систематически проводить учебную работу с применением ИКТ:

- использование современных информационных и коммуникационных технологий на разных этапах занятия, инструктирование учеников при работе,
- осуществление самостоятельной работы в информационной образовательной среде, организация самостоятельной, групповой, коллективной работы,
- создание мотивации у учеников к работе с современными информационными технологиями, подбор заданий, включающих выполнение учебной деятельности в информационной образовательной среды.

5. Коммуникативный компонент предполагает умения работать на персональных компьютерах, объединенных глобальной или локальной сетью, использовать информационную образовательную среду со средствами телекоммуникации [3].

Педагог нового поколения, в свою очередь, должен быть готов к формированию (развитию, изменению, адаптации) информационной образовательной среды для освоения учениками компонентов содержания образования. Такой подход выражен тем, что состав и взаимосвязь компонентов имеют гибкую структуру и функционал, адаптирующиеся к особенностям конкретного контента среды (содержания образования), потребностям и способностям отдельных учеников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В основе формирования информационной образовательной среды, направленной на достижение планируемых образовательных результатов, находятся требования к результатам как определяющего фактора для отбора содержания образования (контента среды), так и используемые образовательные технологии, построенных на основе включения в образовательный процесс различных видов учебной деятельности, направленных на достижение планируемых результатов. Объединение всех образовательных технологий определяет набор видов учебной деятельности, которые могут быть реализованы в данной среде, в частности, на основе средств ИКТ, повышающих их эффективность. Овладение

последовательностью действий обеспечит системную и функционально полную готовность учителя к эффективной работе.

Современный учитель умеет применять средства ИКТ и использовать их при решении учебных и практических задач образовательного характера, то есть в контексте своей профессиональной деятельности, а именно:

- Целенаправленно применять электронные и цифровые образовательные ресурсы при проектировании и организации образовательной деятельности, ориентированной на современные образовательные результаты в мотивационной, операциональной и когнитивной сферах, оперативного контроля, оценки и диагностики учебных достижений обучающихся (контролирующие программы, Е-портфолио и др.) и т.д.;
- Обоснованно использовать новые образовательные технологии, методы и формы обучения, построенные или эффективно реализуемые на основе дидактических возможностей средств ИКТ (метод учебных проектов, автоматизированные обучающие системы, дистанционное обучение и т.д.);
- Владеть методикой использования электронных учебников и спецификой применения традиционных учебников, входящих в состав учебно-методического комплекса, насыщенного средствами ИКТ и опирающегося на образовательные ресурсы Интернета;
- Уметь проводить объективную оценку электронных образовательных ресурсов с точки зрения целесообразности и эффективности их использования в образовательном процессе, определять необходимость их использования в каждом конкретном случае для решения поставленных педагогических задач;
- Владеть технологией дистанционного обучения с применением средств ИКТ, использовать сервисы Web 2.0, создавать сетевые сообщества и использовать их возможности во время урока, внеурочной деятельности, а также при повышении квалификации, в частности, для обмена передовым педагогическим опытом и инновациями со своими коллегами по всей стране и за ее пределами;
- Учителю нового поколения необходимо владение элементами права (основы авторского права, защита прав интеллектуальной собственности и другие нормы права, регулирующие деятельность в информационно-коммуникационной образовательной среде);
- Учитель должен обладать организаторскими и управленческими умениями для ведения совместной деятельности с внешними организациями, в том числе с государственными учреждениями и представителями бизнеса.

**Выводы.** В профессиональной деятельности современного учителя включается умение проектирование образовательного процесса в новой образовательной среде на основе средств ИКТ. Эти умения являются основными в обеспечении готовности учителя к работе. Они включают в себя навыки и умения, связанные с анализом целей образования, отбором его содержания, выстраиванием основных содержательных линий изучения предмета, подбором методов, организационных форм и комплекса средств обучения, совершенствованием или созданием новых учебных программ и методик. Для методической обоснованности подбора средства ИКТ для изучения разделов, тем, отдельных вопросов на примере курса внеурочной деятельности по информатике информатики, учитель должен:





3. Гончарук А. И., Зорина В. Л. Концепция школы XXI века. – Красноярск: ККИПКРО, 1997. – 36 с.

4. Зеер В. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Academia, 2009. – 378 с.

5. Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. М.: Высшая школа, 1979. – 157 с.

6. Павлова Л. Н., Игнатова В. В. Содержание и организация самообразовательной деятельности по формированию субъектной активности студентов: Монография. – Красноярск: СибГТУ, 2002. – 156 с.

7. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М. 2004. – 112 с.

8. Рубаник, А. И. Самостоятельная работа студентов / А. И. Рубаник, Г. Н. Большакова, Н. В.Тельных // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. С. 120–124.

9. Федорова, М. А. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы / М. А. Федорова, Л. П. Якушкина // Высшее образование в России. – 2007. – № 10.

**Педагогика**

**УДК 37.015.31**

**кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермская государственная сельскохозяйственная академия им. академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

## ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* Статья посвящена анализу отдельных вопросов, связанных с процессом профессиональной идентичности студентов в системе высшего образования. Рассматривается деловая игра как активная форма обучения студентов, способствующая формированию профессионального интереса и профессионального самоопределения студентов. Анализируется опрос студентов Пермской ГСХА о факторах, влияющих на формирование профессиональной идентичности.

*Ключевые слова*: студенты, вуз, профессиональная идентичность, активные формы обучения, деловая игра.

*Annotation.* The article is devoted to the analysis of separate issues related to the process of professional identity of students in higher education. Business game is considered as an active form of the process of student's studying, contributing to the formation of professional interest and professional self-determination of students. There was also analyzed a survey of students of the Perm state agricultural Academy on the factors influencing the formation of professional identity.

*Keywords:* students, Higher educational establishment, professional identity, active learning, business game.

В качестве форм самоконтроля нами были выбраны, предложенные Павловой Л. Н. и Игнатовой В. В, тестовый и нетестовый, в качестве видов самоконтроля – текущий (периодический), диагностический, рубежный (тематический), заключительный (итоговый) [6, с. 109-110].

Учет имеющегося опыта, быстрое определение степени и уровня усвоения изучаемого студентами материала, обеспечивало их информацией, на основании которой обучаемые принимали последующие решений по организации самостоятельной подготовки. Как мы видим, методы самоконтроля отвечали требованиям объективности, оперативности и надежности.

Управленческая функция, не всегда в полном объеме может выполняться обучающимися. Мы здесь согласны с А. И. Гончарук и В. Л. Зориной [3], отмечавшими, что студентам можно передать лишь часть её, в связи с тем, что управление предполагает организационные действия процессе образования. Кроме того, мы отмечаем, что и управленческая функция в целом, и самообразовательная деятельность как её часть тесно связаны с такими функциями как логическая и исполнительская, обуславливая результативность их реализации.

В связи с этим, в основе стадии опытно-экспериментальной работы, наблюдение за деятельностью студентов по самообразованию проводили преподаватели. Они соответственно овладевали определенными элементами самоконтроля. Поэтапно в процессе опытно-экспериментальной работы рамки самоконтроля расширялись, и к завершению этапа студенты могли организовать самоконтроль без наблюдения и коррекции со стороны преподавателей, применяя алгоритм реализации управленческой функции, в основы которого нами были положены идеи Л. Н. Павловой и В. В. Игнатовой [6, с. 113].

Работая над конспектами занятий, с учебной литературой, изучая технику, самостоятельно отрабатывая способы и приемы действий, будущий солдат запаса глубоко осмысливает учебный материал, углубляет и закрепляет знания, закрепляет и совершенствует навыки и умения, получаемые в ходе занятий. Систематическая самостоятельная работа позволяет студентам углублять и расширять свои познания, совершенствовать навыки и умения. Во всех случаях перед будущими солдатами запаса ставятся конкретные и посильные задачи.

Преподаватели большое внимание уделяют обучению будущих солдат запаса умению самостоятельно добывать необходимые знания и навыки. В этих целях они проводят беседы о методах самостоятельного изучения учебной литературы, электронных баз данных, подготовки к семинару, изучения общевоинских уставов, наставлений, вооружения. Помимо этих бесед они настойчиво учат каждого будущего солдата запаса наиболее рационально использовать время, отводимое на самоподготовку.

**Выводы.** Организованный таким образом процесс самостоятельной подготовки студентов, обучающихся по программам подготовки солдат запаса в гражданских вузах, позволят подготовить квалифицированных специалистов для Вооруженных Сил России.

**Литература:**

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: ВШ, 1980. – 368 с.

2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учеб. пособ. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб.: Питер, 2011. – 304 с.





- Проанализировать цели и задачи изучения определенного материала курса, современные требования к результатам его освоения;
- Отобрать виды учебной деятельности, реализация которых позволит достигать планируемые образовательные результаты;
- Спланировать учебные ситуации и сформулировать учебные задачи, решаемые в этих ситуациях;
- Подобрать средства ИКТ, электронные и цифровые образовательные ресурсы (опираясь на их типологию по методическим функциям) для осуществления планируемой учебной деятельности, решения сформулированных задач.

Таким образом, речь должна идти не о включении средств ИКТ в традиционно построенный образовательный процесс, а о проектировании нового образовательного процесса, ориентированного на современные результаты, выстроенного с учетом возможности реализации принципиально новой учебной деятельности, поддерживаемой средствами ИКТ, в условиях реализации инклюзивного образования.

Педагогическая деятельность в информационной образовательной среде предполагает не только владение навыками и умениями работы с ИКТ, но и выход на новый качественный уровень психолого-педагогической подготовки будущего учителя, достижение которого способно обеспечить основание принципиально новой мобилизационной деятельности, осуществляемой при индивидуальной, групповой, коллективной работе с обучающимися в процессе обучения на базе информационной образовательной среды.

**Литература:**

1. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие / В.А. Красильникова; Оренбургский гос. ун-т. 2-е изд. перераб. и дополн. Оренбург: ОГУ, 2012.

2. Кручинина Г.А., Дидактические основы формирования готовности будущего учителя к использованию новых информационных технологий. Дисс… доктора пед. наук. – М., 1996.

3. Лавина Т.А. Содержание подготовки студентов педвузов к применению современных информационных технологий в будуей профессиональной деятельности. Дисс… кандидата пед. наук. – М., 1996.

4. Профессиональный стандарт педагога [электронный ресурс] // http://профстандартпедагога.зф/профстандарт-педагога/

**Педагогика**

**УДК 372.8**

**аспирант 3 курса Медведева Антонина Валерьевна**
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТАФОРЫ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности преподавания литературы в 5-6-х классах; в качестве основных проблем названы трудности в установлении субъект-субъектных отношений и реализация иных видов деятельности, кроме репродуктивной; в решении названных проблем предлагается опираться на принципы коммуникативной дидактики и использовать дидактические возможности метафоры.

*Ключевые слова:* образовательная коммуникация, метафора, метафорические конструкции, личностное развитие.

*Annotation.* The article considers the features of teaching literature in 5-6 grade; the main problems are: difficulties in establishing subject-subject relations and the implementation of the other activities, except the reproductive; in solving these problems is proposed based on the principles of communicative didactics and the use of the didactic potential of metaphor. The didactic potential of metaphor in the literary education of the pupils of the primary school.

*Keywords:* educational communication, metaphor, metaphorical design, and personal development.

**Введение.** Актуальные задачи преподавания литературы на современном этапе - это развитие речевой и мыслительной культуры, передача культурного канона предшествующих эпох, что важно для формирования культурной памяти, приобщения к сокровищам русской культуры, духовно-нравственного воспитания, сохранения национальной самоидентичности. А также приобретение метапредметных компетенций: коммуникативной, культурологической, интерпретативной и пр.

На пути к достижению этих целей стоит ряд проблем: низкая мотивация обучающихся к получению знаний, восприятие классики как чего-то далекого и ненужного (вроде изучения древних языков в дореволюционных гимназиях), неэффективное использование потенциала художественных текстов, выхолащивание «души» произведения в угоду триаде «тема – проблема – идея» с целью накопления примеров для сдачи ЕГЭ по русскому языку.

Возникает противоречие между достижением цели духовно-нравственного воспитания, раскрытия творческого потенциала личности (креативности), «формирования конкурентоспособного человеческого потенциала» («Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы») и ориентацией школьного образования на сдачу ЕГЭ (превалирование тестовых форм заданий, в решении которых зачастую помогают не знания, а метод исключения, угадывание; технологизация, алгоритмизация учебного процесса).

Предполагается, что использование дидактических возможностей метафоры и коммуникативно-деятельностного подхода может способствовать





Выработка новых подходов к проведению самостоятельной работы была обусловлена, в первую очередь, отсутствием у студентов базовых знаний по общевоенным, тактико-специальным и военно-профессиональным дисциплинам, а также пространственно-временной особенностью военной подготовки в гражданском вузе. В связи с этим актуализировалась необходимость в обеспечении инициирования умений самообразовательной деятельности у студентов, обучающихся по программам подготовки солдат запаса.

Соглашаясь с В. В. Игнатовой и Л. Н. Павловой [6], необходимыми умениями в деятельности студентов по самообразованию мы полагаем самооценку и самоконтроль в его структуре, которые с позиции указанных авторов являются важнейшими критериями самообразовательной деятельности в целом.

Самостоятельная деятельность студентов, обучающихся по программе подготовки солдат запаса, предполагает выполнение таких функций, как логическая, исполнительская и управленческая.

Логическая функция соотнесена с самообразовательной деятельностью обучаемого по проектированию в соответствии со своими потребностями, целями, потребностями и мотивами. В процессе самообразования по предметам общевоенной и военно-специальной подготовки преследуются различные цели в плане самообучения и самовоспитания. Именно поэтому самооценка и самоконтроль, являясь независимыми подсистемами блоков, должны быть согласованы с целями. Для этого важно научить будущих солдат запаса проводить анализ и сопоставление результатов своей деятельности с целями, которые они поставили, с определением меры их реализации.

В ходе проведенных экспериментов на занятиях по общевоенной, тактико-специальной и военно-специальной подготовке нами было установлено, что большая часть обучаемых по программе подготовки солдат запаса не способна организовать свою самостоятельную деятельность, не обучены постановке цели, не определяют пути ее достижения. Для обучения студентов организации своей самостоятельной деятельности, постановке цели и определению путей её достижения нами предлагается внесение в программы общевоенных, тактико-специальных и военно-специальных дисциплин дополнительных заданий, которые способствуют организационной активности студентов, помогают им контролировать и оценивать себя при постановке цели.

Исполнительская функция связана с реализацией конкретных действий по самообразованию, по логическому достижению целей поставленных самими студентами.

Проведя опытную работу со студентами по инициированию умений самообразовательной деятельности, мы пришли к выводу, что подавляющее большинство студентов на начальном этапе военной подготовки не достаточно справляются с самостоятельным контролем учебных достижений и, зачастую, ориентируются в ходе учебы на контроль преподавателя.

Принимая во внимание, что самоконтроль осуществлялся студентами наиболее продуктивно в случаях, когда формы и методы самоконтроля отвечали объектам усвоения, необходимо было раскрыть их виды, а также причины, устанавливающие предпочтения какому-либо из них в ходе освоения предметов по дисциплинам военной подготовки.

В качестве основных видов самостоятельной работы будущих солдат запаса мы выделяем следующие виды:

- работа с учебной литературой;
- работа в Интернете;
- решение комплексных и тестовых заданий;
- подготовка рефератов, докладов;
- работа над проектами и др.

В качестве основных педагогических технологий при организации самостоятельной работы будущих солдат запаса мы выделяем следующие:

- методы информационных технологий, предусматривающие использование компьютеров для работы с интернет-ресурсами и электронными базами данных, создания презентаций;
- метод проблемного обучения – привлечение студентов к самостоятельному поиску знаний в интересах решения той или иной проблемы;
- работа в команде;
- кейс-метод, как метод анализа реальных проблем в области военно-профессиональной деятельности и поиска оптимальных вариантов их решения;
- обучение на основе собственного опыта студентов;
- разработка ролевых и деловых игр, в том числе проводимых в полевых условиях при прохождении учебных сборов на базе воинских частей и др.

Названные педагогические технологии используются в интересах активизации познавательной деятельности студентов в процессе их военной подготовки и являются активными методами обучения.

Технология кейс-стади предполагает также решение задач значительных по объему в часы самостоятельной подготовки студентов. В данном случае будущие солдаты запаса самостоятельно ищут ответы на поставленные вопросы, анализируют собранную информацию, выполняют проверку фактов и информации и готовят отчет по кейс-стади по установленной форме и др.

Использование кейс-метода в часы самостоятельной работы студентов потребовало от нас выработать особые подходы к ее организации и проведению.

Учитывая влияние информационных технологий на современное общество и на образовательный процесс, военная подготовка будущих солдат запаса с применением компьютера является необходимым и востребованным обстоятельством. Одно из назначений внедрения компьютерных технологий в учебный процесс – организовать самостоятельную подготовку студентов по изучению военно-профессиональных дисциплин. В отличие от методов организации самостоятельной работы, где функции контроля и обучения принадлежат преподавателю, компьютер может применяться для их выполнения с помощью программных средств в заданном темпе.

Мгновенная доступность информации, возможность выбора темпа работы в соответствии с уровнем подготовки, возможность дистанционной работы с учетом контроля преподавателем гарантируют высокое качество самостоятельной деятельности, которая осуществляется с применением востребованных компьютерных технологий. Для выполнения данных условий необходимо методическое обеспечение со стороны профессорско-преподавательского состава факультета военного обучения.





лучшему пониманию образной природы художественных текстов, постижению их смысла. Обучение дифференцированным по уровню сложности приемам анализа текста, интерпретативная деятельность сделает учебный предмет более понятным, обеспечит успех выполнения заданий, а значит, повысит мотивацию к изучению литературы в школе.

**Формулировка цели статьи.** Автору представляется чрезвычайно важным формирование у бывших выпускников начальной школы навыков компетентного читателя. Компетентный читатель осознает образную природу словесного искусства, способен постичь идейно-художественный смысл произведения, понять авторскую позицию, дать нравственно-этическую оценку изображенному миру. Процесс воспитания компетентного читателя необходимо начинать как можно раньше: развивать навыки, приобретенные в начальной школе, и формировать новые – соответствующие очередному этапу обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Учащиеся 5-6-х классов – особая аудитория с точки зрения психолого-возрастных особенностей, находящаяся в процессе адаптации к обучению в основной школе. По-новому складываются их отношения с литературным текстом. По привычке называя предмет «литературным чтением», они, между тем, оказываются уже в области литературоведения: знакомятся с теоретическими понятиями, обучаются анализу и интерпретации художественных текстов. Даже выразительное чтение приобретает особый смысл – выступает элементом анализа, так как отражает уровень восприятия и понимания произведения.

В своей повседневной практике учитель-словесник сталкивается с трудностями построения урока, соответствующего Федеральному государственному образовательному стандарту. Действительно, «урок по ФГОС» не состоится, если в беседе по прочитанному принимают участие 3-5 учеников, а из всех возможных видов деятельности используются лишь заведомо выполнимые задания репродуктивного характера. Таким образом, актуальным становится поиск форм образовательной коммуникации и видов деятельности, посильных и интересных большинству учащихся.

Образовательная коммуникация, под которой подразумевается творческий процесс по созданию смыслов, дает новые возможности построения образовательного процесса, ориентированного не только на трансляцию знаний, умений и навыков, а на понимание. В образовательной коммуникации диалог педагога и ученика возможен лишь тогда, когда участники познавательного процесса становятся партнерами, выполняющими и реализующими одну дидактическую цель, когда они стремятся к совместному поиску решений образовательных задач, а понимание и общение становятся важными составляющими процесса.

В.И. Тюпа формулирует принципы коммуникативной дидактики, опираясь на философию «диалогизма» (М. Бахтин, М. Бубер и др.). Это преодоление авторитарности между учеником и учителем, переход от авторитарного урока к авторскому и соавторскому. Учитель является организатором диалога, а сама коммуникация становится важной составляющей учебного процесса. Ученик обретает возможность выбора стратегии собственных действий, поскольку оказывается соавтором учебного процесса. Акцент ставится не на содержании предмета, а на формировании культуры мышления.

В образовательной коммуникации, как процессе интеллектуального и эмоционального обмена информацией, устанавливаются межличностные контакты – обучающего и обучающегося. Образовательная коммуникация - это не просто передача учебной информации; здесь происходит общение, ориентированное на единый смысл, идею, концепцию; принята единая система коммуникации (язык, знаки, символы, предмет). Взаимодействующие субъекты ставят себе целью сообщение друг другу смыслов, носителями которых являются знаки, символы, тексты, имеющие внешнюю, чувственную воспринимаемую форму, и внутреннее, постигаемое умозрительно содержание. Может быть признано эффективным взаимодействие, при котором возникает взаимопонимание, происходит процесс развития, совершенствования личности.

Когда речь идет об образовательной коммуникации, имеется в виду движение в образовательном пространстве - времени знаний, умений, мотивов, эмоций, ценностей. Единственный способ овладеть смыслами - выйти на их понимание и осмысление.

Понимание присутствует как в познании, так и в коммуникации. Когда мы говорим о понимании причинно-следственной связи между явлениями, процессами, мотивами поведения человека, особенностей сложившейся ситуации, имеет место познавательное понимание. Когда же речь идет о понимании сообщения, текста, имеется в виду коммуникационное понимание.

Согласно исследованиям Ю.Л. Троицкого, В.И. Тюпы, «три кита коммуникативной дидактики» - это приоритет коммуникации перед информацией; приоритет понимания перед знанием; приоритет ментального языка внутренней речи перед заемным для школьника внешним языком предметной риторики. Цель коммуникативной дидактики - развитие человека, в арсенале которого имеется широкий набор ментальных стратегий понимания и коммуникативных стратегий интерсубъективного взаимодействия, что обеспечивает ему высокую адаптивность к быстро меняющейся социокультурной ситуации и толерантность в отношениях с другими социокультурными субъектами жизни. Эти исследователи в качестве основных средств коммуникации определяют тексты: авторские, документальные и т.д. /5/.

С.В. Карпук в качестве дидактического средства образовательной коммуникации выдвигает еще более конкретную единицу – метафору. При этом аргументами выступают следующие факты: при работе с метафорой происходит диалог субъектов процесса обучения; как ученик, так и учитель познают сложные социокультурные феномены на основе использования метафор, метафорических текстов, при этом направление и разновидности смысловых потоков определяют структуру метафорического пространства. «Исследование метафоры в качестве компонента процесса познания стало возможным в связи с раскрытием ее когнитивной роли, что создает возможность рассматривать метафору в качестве одного из средств, участвующих в рождении нового знания» /2/.

Говоря о метафоре, Н.Д. Арутюнова подчеркивает, что «Она орудие, а не продукт научного поиска» /1/. В равной мере метафора может быть орудием исследовательской деятельности школьника. Н.Д. Арутюнова называет, в частности, такие черты метафоры, как 1) слияние в ней образа и смысла; 2) контраст с тривиальной таксономией объектов; 3) синтетичность, диффузность значения; 4) допущение разных интерпретаций; 5) апелляция к





мере качественную подготовку будущих солдат запаса. Более того, у студентов не всегда сформирована потребность в систематической самостоятельной работе, несмотря на присутствие положительной мотивации к военно-профессиональному образованию.

Следовательно, стимулировать деятельность по самообразованию в образовательном процессе обозначает принципиально усилить ее значение в достижении образовательных целей, сообщив этой деятельности проблемный характер, способствующий мотивации обучаемых на признание её важнейшим средством формирования учебных и профессиональных компетенций [2].

**Изложение основного материала статьи.** В основу разработки технологии самостоятельной работы студентов нами положены результаты исследований отечественных ученых (С. И. Архангельский [1], П. И. Пидкасистый, [7], В. Ф. Зеер [4], М. А. Фёдорова [9], А. С. Лында, [5], А. И. Рубаник [8] и др.), использованы результаты опытно-экспериментальных работ со студентами Сибирского федерального университета (далее СФУ), практический опыт преподавания военно-профессиональных дисциплин на факультете военного обучения при СФУ.

Рассматривая самостоятельную работу студентов в контексте компетентностного подхода, мы под ней подразумеваем деятельность, содержащую:

- точное видение модели своей военно-учетной специальности с квалификационными требованиями;
- присутствие навыков и умений осуществлять познавательную деятельность: самоанализ, самопознание, самоконтроль, самооценка;
- умение самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории, исходя из необходимого уровня итоговых компетенций.

Отсюда следует, что построение самостоятельной работы обучающихся на основе компетентностного подхода в процессе освоения ими военно-учетной специальности выполняет следующие функции:

- стимулирует интерес к новому материалу, способствует процессу усвоения знаний, формирования военно-профессиональных навыков и умений, обеспечивает становление компетенции будущего солдата запаса;
- способствует развитию самостоятельности, ответственности и организованности, применению творческого подхода к решению учебных и служебных вопросов;
- создает условия формирования у будущего солдата запаса психологической потребности на самостоятельное систематическое дополнение имеющихся знаний, выработку устойчивых умений ориентирования в информационных массивах при решении военно-профессиональных задач.

Под самостоятельной работой мы, соглашаясь с С. И. Архангельским, понимаем самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных и профессиональных задач [1].

Самостоятельная работа студентов как вид учебно-познавательной деятельности подразделяется на аудиторную и внеаудиторную. Целью самостоятельной работы является овладение студентами военными и военно-профессиональными знаниями, умениями и навыками деятельности по профилю обучения, опытом последовательной, творческой деятельности.

**Педагогика**

**УДК: 355.237.084.92**

**соискатель Михайлов Игорь Львович**
Военно-инженерный институт
Сибирского федерального университета (г. Красноярск);
**доктор философских наук, профессор Леопа Александр Владимирович**
Военно-инженерный институт
Сибирского федерального университета (г. Красноярск)

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЛДАТ ЗАПАСА В ГРАЖДАНСКОМ ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс организации самостоятельной работы студентов вузов, обучающихся по программам солдат запаса в контексте компетентностной парадигмы. Самостоятельная работа студентов рассматривается как деятельность, предполагающая выработку у них умения самостоятельно строить индивидуальную образовательную траекторию, руководствуясь компетенциями.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, метод кейс-стади, педагогические технологии, компетенции, военно-профессиональные качества.

*Annotation.* The article discusses the process of organization of individual work of students enrolled in the reserve soldiers program in the context of the paradigm of competency. Students' individual work is seen as an activity which implies the production of their ability to build their own individual educational path, guided by competencies.

*Keywords:* Students' individual work, the method of case studies, educational technology, competency, military-professional qualities.

**Введение.** Одной из важных характеристик современного этапа развития Вооруженных Сил России является укомплектование воинских частей современными высокотехнологичными средствами вооружения и военной техники. Это, в свою очередь, выдвигает требования подготовки квалифицированных специалистов. Одним из вариантов подготовки специалистов для Вооруженных Сил России выступает подготовка солдат запаса на базе факультетов военного обучения и военных кафедр гражданских вузов. Значимым преимуществом такого типа подготовки является то, что солдат запаса готовят из числа студентов вуза, обучающихся по гражданской специальности, родственной военно-учетной специальности.

Вместе с тем, переход на компетентностную парадигму образования обусловил выдвижение самостоятельной работы в качестве одной из ведущих форм организации образовательного процесса, с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов.

Данное условие не означает, что для этого достаточно увеличить время на самостоятельную работу студентов. Проблема заключается в том, чтобы повысить ее эффективность, технологичность в целях качественной военно-профессиональной подготовки студентов по программам солдат запаса.

В то же время самостоятельная работа в силу неполного контроля, недостаточной вариативности и целенаправленности не обеспечивает в полной





воображению, а не знанию. Все это обусловливает обучающие возможности метафоры: при работе с ней дети учатся сравнивать и сопоставлять, формулировать свою точку зрения, интерпретировать авторский текст, создавать свои метафорические конструкции. В результате подобной деятельности развиваются речь, образное мышление, расширяется личностный тезаурус школьника.

Рассмотрим вариант работы с метафорическими конструкциями на примере феерии А. Грина «Алые паруса» (литература, 6 класс, УМК под редакцией И.Н. Сухих). Учитывая, что наиболее трудным для осмысления школьниками данного возраста теоретико-литературным понятием является именно метафора, при формулировке задания были использованы словосочетание «образное выражение» и подсказка - «образное выражение характеризуется наличием слов в переносном значении». Были предложены для анализа четыре отрывка, содержащих метафорический эпитет («черная игрушка»), метонимию («Роза-Мимоза»), сравнительную метафорическую конструкцию («счастье сидело пушистым котенком»), развернутую метафору («ей было дано больше.., лишь на другом языке»).

С учетом того, что способность к метафоризации может проявляться в разной степени (высокий, средний, низкий уровень), учащимся было предложено дифференцированное по уровню сложности задание.

1. Найти (подчеркнуть) образные выражения в четырех предложенных для анализа отрывках или как минимум в одном из них.

2. Истолковать скрытые в них понятия в виде слова, словосочетания, предложения.

3. Предложить свои образные выражения, отражающие то же понятие (по желанию).

*А. «…крики (Меннерса) умолкли, и Лонгрен пошел домой. Ассоль, проснувшись, увидела, что отец сидит пред угасающей лампой в глубокой задумчивости. /…/*

*- Что ты делаешь?*

*- Черную игрушку я сегодня сделал, Ассоль, спи».*

*Б. «Если к вашим (юнги Грэя) чувствительным крылышкам пристала смола, вы можете отмыть ее дома – одеколоном «Роза-Мимоза». Этот, выдуманный Гопом, одеколон более всего радовал капитана, и, закончив воображенную отповедь, он вслух повторял: «Да. Ступайте к «Розе-Мимозе!»*

*В. « - Вот я (Грэй) пришел. Узнала ли ты меня?*

*Она (Ассоль) кивнула, держась за его пояс, с новой душой и трепетно зажмуренными глазами. Счастье сидело в ней пушистым котенком».*

*Г. «Как женщина она (Ассоль) была непопулярна в Каперне, однако многие подозревали, хотя дико и смутно, что ей дано больше прочих – лишь на другом языке».*

Результатом подобной работы явилось то, что все без исключения нашли метафорические конструкции и дали им истолкование.

А: что-то плохое; плохое дело; ужасное дело; черное дело; плохой поступок; беда, черт; плохое действие; плохая вещь; совершение греха; уничтожил объект ненависти и презрения.

Б: слабость, нежность, робость; что-то нежное, как роза; идите домой; ищите то, чего нет вовсе.

В: теплилось внутри; счастье было скромным, но оно радовало и его было достаточно; была счастлива по-своему; радовалась где-то глубоко в душе; на душе было спокойно, мило; сомнение – счастье есть, но вдруг корабль исчезнет; прятала свое счастье внутри; счастье было тихим; искреннее, детское счастье; приятная, греющая душу радость; счастлива, как котенок, которого взяли домой; наполненность счастьем.

Г: нечто большее, то, чего не могут понять жители Каперны; на языке любви и доброты; Ассоль была умна и обладала множеством других хороших качеств; «другой язык» никто не может понять, так как то большее, что ей дано, отличается от системы жизненных ценностей «прочих»; не на разговорном, а на философском языке; она разговаривала с природой, была наблюдательна.

Как видим, некоторое затруднение вызвало объяснение понятия, скрывающегося за «оболочкой» «Роза-Мимоза» (комфорт, забота, нежность), однако все поняли, что суровый капитан Гоп отсылает юнгу не к одеколону. Два ученика уловили сходство фразы «Ступайте к «Розе-Мимозе!» с вариантами известной идиомы, содержащей в себе напутствие нежелательному собеседнику. Неточность объяснения обусловлена здесь апелляцией не к контенту метафоры, а к строению предложения. Примечательно, что ученик, не сформулировавший понятия, заключенного в обобщенном образе «Роза-Мимоза», обнаруживает высокий уровень осознания на интуитивном уровне при конструировании собственной метафоры: «рубашка велика» - то, что не по силам; то, что сделать очень сложно.

Свои метафорические конструкции предложили не все участники, хотя в перспективе этот вид деятельности планируется сделать обязательным (этап рефлексии). Наиболее удачные примеры здесь: «ей дано больше прочих – только *другими монетами*», «сделал черную игрушку – *разгневал богов*», «Счастье сидело пушистым котенком – *маленькой птичкой*».

Таким образом, можно сделать вывод, что деятельность по осознанию, пониманию и конструированию метафоры позволяет:

- формировать у обучающихся высокий уровень осмысления учебного материала,
- развивать речь и мышление, творчество, воображение,
- способствовать развитию эмоционально-ценностных отношений,
- постигать внутренний мир человека.

Исследования, посвященные роли метафоры в процессе познания, позволяют сделать вывод о широте ее развивающих возможностей:

- метафора рассматривается как один из приемов познания объектов действительности, их наименования, создания художественных образов и порождения новых значений;
- метафора выполняет когнитивную, номинативную, художественную и смыслообразующую функции;
- взаимодействие между двумя классами объектов и их свойствами создает основной признак метафоры – ее двойственность. Двойственность определяет системный характер метафоры и является основообразующим основанием системы. Она определяет сложную взаимосвязь свойственных ей признаков /3/.

Использование метафоры в качестве дидактического средства обогащает развивающие возможности процесса обучения. Поскольку, во-первых, ее концептуальное содержание оценивается и осмысливается с разных позиций,





при этом границы познаваемого мира раздвигаются - концептуальная свобода увеличивается. Во-вторых, устанавливается осознанная субъектность как способность ответственно переступать за границы познанного мира. И, в-третьих, метафора способствует не только креативному порождению нового знания, но и выступает средством развития субъектности учащегося, его субъектной позиции.

Осмысление и анализ функций метафоры на примере лирики и выбранных фрагментов эпических произведений в качестве примера свойств, характеристики предметов, явлений, событий и пр. способствуют развитию творческих способностей школьников. Это повышает эффективность работы, создаются ситуации единичного и множественного выбора, участие в обсуждении предложенной метафоры (участие в коммуникативном процессе) становится мотивированным, развивается своя субъектная позиция.

**Выводы:**

1. Для достижения целей литературного образования необходимо выстраивать образовательную коммуникацию и использовать эффективные дидактические средства.
2. Дидактическим средством, обладающим широким спектром возможностей, является метафора.
3. Использование дидактического потенциала метафоры способствует формированию у школьников высокого уровня осмысления учебного материала; развивает речь и мышление, творчество, воображение; способствует развитию эмоционально-ценностных отношений, постижению внутреннего мира человека.

**Литература:**

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. – В сб.: «Теория метафоры». – М.: Прогресс, 1990. – С. 5-32.
2. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. – СПб, 2000. – 190 с.
3. Карпук С.В. Организация образовательной коммуникации старшеклассников средствами метафорического проектирования: дисс…. канд. пед. наук / АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина». – СПб., 2014. – 219 с.
4. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды /Языковая номинация. Виды наименований. – М.: Наука, 1977. – С. 122-221.
5. Тюпа В.И. Три кита коммуникативной дидактики // Дискурс. – Новосибирск, 1997. - №3-4. Режим доступа: http: www.nsu.ru/education/virtual, свободный